

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele

VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ
SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ
THE EDUCATION OF CHILDREN WITH
SPECIFIC LEARNING DISABILITIES

Bakalářská práce: 12-FP-KSS-1025

Autor:

Andrea Pillmannová

Podpis:

.....

Vedoucí práce: PhDr., Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
53	11		8	32	

V Liberci dne: 4.4.2013

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Andrea Pillmannová**
Osobní číslo: **P10000807**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika pro vychovatele**
Název tématu: **Výchova a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Zmapovat problematiku výchovy a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení na prvním a druhém stupni základní školy a zjistit, jaké metody se při výchově a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení používají.

Požadavky: příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: dotazník, analýza dokumentů.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- KIRBYOVÁ, Amanda, 2000. Nešikovné dítě. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-421-9.
- KUCHARSKÁ, Anna, ed., 1998. Specifické poruchy učení a chování. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-244-0.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. Výbor z díla. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1056-6.
- MICHALOVÁ, Zdena, 2004. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. 2. rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobíáš. ISBN 80-7311-021-0.
- MICHALOVÁ, Zdeňka, PEŠATOVÁ, Ilona, 2011. Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy. 1. vyd. Liberec: TUL. ISBN 978-80-7372-815-1.
- NOVOTNÁ, Marie, KREMLÍČKOVÁ, Marta, 1997. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. 1. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-85937-60-3.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta, 2007. Mařenko, řekni Ř. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2353-2.
- ZELINKOVÁ, Olga, 2006. Cizí jazyky a specifické poruchy učení. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobíáš. ISBN 80-7311-022-9.
- ZELINKOVÁ, Olga, 2003. Poruchy učení. 10. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

1. dubna 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2013



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2012

Čestné prohlášení

Název práce: Výchova a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení
Jméno a příjmení autora: Andrea Pillmannová
Osobní číslo: P10000807

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne:

vlastnoruční podpis

Andrea Pillmannová

Poděkování

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala Ph.Dr., Mgr. Zdeňce Michalové Ph.D, vedoucí mé bakalářské práce, za trpělivost, vstřícnost a odbornou pomoc při konzultacích k vypracování bakalářské práce.

Také bych ráda poděkovala svým blízkým, rodině a kolegům za to, že mě podporovali, a to nejen při zpracování mé bakalářské práce, ale i po celou dobu studia.

Název bakalářské práce: Výchova a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení

Jméno a příjmení autora: Andrea Pillmannová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2012/2013

Vedoucí bakalářské práce: Ph.Dr., Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Anotace:

Bakalářská práce se zabývá problematikou specifických poruch učení na vybraných základních školách z libereckého regionu, přičemž vychází ze současného stavu bádání v dané oblasti. Práci tvoří dvě stěžejní oblasti. Teoretická část za pomoci zpracování a částečné komparace odborných zdrojů popisuje a objasňuje základní pojmosloví z oblasti specifických poruch učení. Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, jaké metody a pomůcky se při práci s dětmi používají, jak hodnotí pedagogové spolupráci s poradenským zařízením a jaká je celková informovanost pedagogů vybraných škol o této problematice.

Klíčová slova: diagnostika, individuálně vzdělávací plán, metody a pomůcky na reedukaci specifických poruch učení, poradenské zařízení, reedukace, specifické poruchy učení, základní pojmy.

Title of the bachelor thesis: The Education of Children with Specific Learning Disabilities

Author: Andrea Pillmannová

Academic year of the bachelor thesis submission: 2012/2013

Supervisor: Ph.Dr., Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Annotation:

This bachelor thesis has been focused on the issue of specific learning disabilities at selected primary schools in region Liberec, with use of current knowledges in the sphere of study. Thesis contains two basic parts. Theoretical part describes and explains fundamental terminology, regarding specific learning disabilities by using professional resources. The main objective of the practical part is to determine which methods and teaching materials have been applied in working with children, how the teachers evaluates cooperation with counseling centres and what is the overall level of information related to this problem.

Key words: counseling centres diagnosis, fundamental terminology, individual educational plan, methods and tools for reeducation of specific learning disabilities, reeducation, specific learning disabilities,

Seznam zkratek

ADHD: porucha pozornosti s hyperaktivitou

IVP: individuálně vzdělávací plán

MŠ: mateřská škola

PC: počítač

PPP: pedagogicko-psychologická poradna

SPC: speciálně pedagogické centrum

Tj.: to je

ZUŠ: základní umělecká škola

ZŠ: základní škola

Obsah

Úvod.....	8
1 Teoretická část	9
1.1 ŠKOLSKÝ SYSTÉM.....	9
1.1.1 Legislativa	9
1.1.2 Diagnostika	10
1.1.3 Průběh diagnostiky.....	11
1.1.4 Individuální vzdělávací plán	13
1.1.5 Osobnost pedagoga	14
1.2 ZÁKLADNÍ POJMY A DEFINICE.....	15
1.2.1 Historie.....	16
1.2.2 Dyslexie	16
1.2.3 Dysortografie	17
1.2.4 Dysgrafie	17
1.2.5 Dyskalkulie	17
1.2.6 Dismúzie	18
1.2.7 Dyspinxie.....	18
1.2.8 Dyspraxie	18
1.2.9 Příčiny poruch učení	19
1.3 REEDUKACE – NÁPRAVA	19
1.3.1 Důvod reedukace.....	20
1.3.2 Zásady reedukace.....	20
1.3.3 Náprava percepčně kognitivních funkcí.....	20
1.3.4 Reedukace dyslexie.....	22
1.3.5 Reedukace dysgrafie.....	24
1.3.6 Reedukace dysortografie	24
1.3.7 Reedukace dyspraxie	26
2 Praktická část	27
2.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	27
2.1.1 Formulace předpokladů	27
2.2 POPIS ZKOUMANÉHO SOUBORU	27
2.3 METODY PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	30
2.4 PRŮZKUMNÝ PROBLÉM.....	31
2.5 ANALÝZA SEBRANÝCH DAT.....	31
2.6 OVĚŘENÍ PŘEDPOKLADŮ	42
2.6 SHRnutí PRŮZKUMU	44
Závěr.....	47
Návrh opatření.....	48
Seznam použité literatury.....	50

Úvod

Specifické poruchy učení jsou za poslední desetiletí často diskutovaným tématem různých odborníků. Proběhla řada výzkumů, vychází odborná literatura, probíhá postupná změna klimatu školy, dochází k novelizaci některých zákonů týkajících se této problematiky. Mění se přístup k dětem se specifickými poruchami učení, tj. dětem, které mají problém naučit se psát, číst či počítat běžně aplikovanými metodickými postupy ve školním prostředí z důvodu drobného poškození mozku. Snahou dnešní společnosti je tyto děti co nejvíce integrovat do školního prostředí a vytvořit co nejoptimálnější podmínky pro jejich rozvoj. Pedagog by měl mít dostatek informací o problematice specifických poruch učení, protože tato znalost přispívá k porozumění situace a adekvátnímu rozvoji dítěte. Informovanost pedagogů, sebevzdělávání, individuální přístup, využívání metod (doporučených poradenským zařízením či vlastních) bylo také podkladem pro tvorbu této bakalářské práce. K volbě tématu specifické poruchy učení vedly osobní zkušenosti s touto problematikou.

Cílem bakalářské práce je charakterizovat a zmapovat výchovu a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení na prvním a druhém stupni základní školy a zjistit, jaké metody se mezi učiteli při výchově a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení preferují. Předmětem zkoumání předložené bakalářské práce jsou metody přednostně užívané při výchově a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení.

Práce se dělí na část teoretickou a část praktickou. Teoretickou část tvoří tři kapitoly. V první z nich se autorka podrobněji věnuje školskému systému, legislativě, individuálnímu vzdělávacímu plánu nezbytnému k integraci žáka. Čtenář se zde seznámí s pedagogickou diagnostikou, která tvoří podklad pro tvorbu výše zmíněného individuálního vzdělávacího plánu. V praktické části bakalářské práce je popsán průzkum realizovaný mezi učiteli prvního a druhého stupně základních škol vybraného regionu se zaměřením na zmapování jimi využívaných metod a postupů při práci s integrovanými žáky s SPU. Zajímalo nás, zda na prvním stupni ZŠ jsou využívány identické metody a formy práce či zda se jejich užití liší. K sběru dat bylo využito nestandardizovaného dotazníku a techniky dotazování.

Práce je určena nejen pro pedagogické pracovníky, ale pro i všechny čtenáře, které zajímá problematika specifických poruch učení.

1 Teoretická část

1.1 Školský systém

1.1.1 Legislativa

Od počátku 20. stol. prochází vzdělávání v České republice významnými změnami, které vycházejí mimo jiné i z ustanovených zákonných norem školské legislativy. Probíhá postupná změna klimatu školy, klade se větší důraz na spolupráci zákonných zástupců, zletilých žáků, poradenských pracovišť a školy.

Mezi základní legislativní prameny, které upravují výchovu a vzdělávání dětí, žáků a studentů v České republice, patří zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějšího zákona č. 472/2011 Sb. Jedná se o novelu zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Podle něj patří jedinci se specifickými poruchami učení do skupiny žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. K problematice specifických poruch učení se vztahuje § 16, § 18, § 19 a § 51 výše uvedeného zákona. § 16 definuje jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, upozorňuje, kdo zajišťuje potřeby těchto osob, specifikuje práva a obecné podmínky k zajištění vzdělávání těchto jedinců. § 18 hovoří o možnosti výuky podle individuálně vzdělávacího plánu, kdy na základě písemného doporučení poradenského zařízení může ředitel školy povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Na § 18 školského zákona navazuje vyhláška č. 147/2011 Sb., kde je stanoveno, pro jaké účely se individuálně vzdělávací plán zpracovává, co by měl obsahovat a kdo zodpovídá za jeho zpracování. Školský zákon v § 19 určuje pravidla přijímání, průběhu a ukončování vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami, náležitosti individuálně vzdělávacího plánu. Alternativní způsob hodnocení výsledků vzdělávání žáků zahrnuje § 51, kdy na základě žádosti zákonného zástupce ředitel rozhodne o použití slovního hodnocení u žáka s vývojovou poruchou učení.

Dalším legislativním pramenem vztahujícím se k problematice poruch učení je vyhláška MŠMT č. 116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která určuje kdo a jakým způsobem či rozsahem služeb vymezuje specifické vzdělávací potřeby u žáků a doporučuje jejich vřazení do integračního procesu. Poradenské služby přispívají k vytváření vhodných podmínek pro zdravý – psychický rozvoj žáků, zmírňování důsledků jejich zdravotního postižení a znevýhodnění (školský zákon).

Smyslem všech legislativních ustanovení je integrace žáka do běžné základní školy (individuální integrace) a poskytnutí podpůrné péče při vzdělávání. Vedení základní školy může zřídit speciální třídy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami včetně dětí se specifickou poruchou učení, které navštěvuje jen omezený počet žáků. Formy integrace je možno kombinovat.

1.1.2 Diagnostika

Ve školském kontextu má významné postavení diagnostika speciálně pedagogická, která slouží především speciálním pedagogům, učitelům, vychovatelům a psychologům. Napomáhá zhodnotit individuální zvláštnosti jedince, vytváří prognózy a navrhuje optimalizaci jeho rozvoje. Správnost diagnostiky je dána učitelovou citlivostí, vnímavostí a mírou porozumění pro daný problém (Vališová, Hasíková 2007, s. 299-302). Diagnostika zahrnuje komplexní proces, který se zaměřuje na složku obsahovou (zjišťuje dosaženou úroveň vědomostí, dovedností a návyků) a procesuální (jakým způsobem probíhá proces výchovy a vzdělání a jak žáka ovlivňuje). Poruchy učení vyžadují speciální vyšetření, které v současné době garantují pedagogicko-psychologické poradny, případně jiné instituce s odborně připravenými pracovníky. Při komplexní diagnostice spolupracuje speciální pedagog, psycholog a součástí každé diagnostiky musí být i hodnocení a klasifikace učitele (Zelinková 1994, s. 33).

Pedagogická diagnostika se stává každodenní součástí práce učitele a napomáhá mu usměrňovat nesprávné výsledky učení, upevňovat a podporovat úspěšné kroky v učení, projektovat následný postup, ovlivňovat podmínky prostředí a motivovat prožitý úspěch. Jejím cílem je optimalizovat podmínky individuálního učení žáka. Poznávání žáka pomocí diagnostických metod řadíme mezi dlouhodobý a komplexní proces, který patří (spolu se znalostí vývojové psychologie) k diagnostickým kompetencím. Mezi základní metody pedagogické diagnostiky patří: pozorování, rozhovor, anamnéza, sociometrie, didaktické testy, analýzy výsledků žáka, případová studie. Při diagnostice mohou pedagogové chybovat především z důvodu neznalostí metod a jejich využitím, zaujatostí, neobjektivností, stereotypem, syndromem vyhoření (Pipeková 1998, s. 33-42, Skutil 2011, s. 95-114, Zelinková 2001, s. 28-46,).

1.1.3 Průběh diagnostiky

V současnosti se nabízí celá škála zařízení, která se zabývají specifickými poruchami učení. Na doporučení třídního učitele nebo výchovného poradce, ale i z vlastního rozhodnutí mohou rodiče navštívit školské poradenské pracoviště, tj. pedagogicko-psychologickou poradnu či speciálně pedagogická centra, dále Dys-centra. Doporučení školy může, ale také nemusí rodič akceptovat. Pedagogicko-psychologickou poradnu mohou rodiče vyhledat a navštívit i bez vědomí školy.

Školní dokumentace

Prvním diagnostickým vodítkem pro poradenské zařízení bývá zpravidla zpráva učitele. Ten posílá vyjádření o školním prospěchu a chování dítěte. Důležité informace vychází z časového průběhu obtíží a názoru učitele na rodinné prostředí dítěte, spolupráci rodiny se školou.

Anamnéza s rodiči

Abychom mohli vyšetření dítěte cíleně zaměřit, měl by mu předcházet anamnestický rozhovor s rodiči. Údaje rodičů porovnáváme se školním dotazníkem, s rozbořem školní dokumentace, rozhovorem dítěte.

Zpravidla se začíná anamnézou rodovou, kdy zjišťujeme, zda se v příbuzenstvu nevyskytují obtíže ve čtení, psaní, jaká je úroveň školního vzdělání jednotlivých členů rodiny. Dále se zjišťuje výskyt poruch řeči v rodině, leváctví a jiné nápadnosti.

Dalším bodem je zdravotní a vývojová anamnéza, která začíná dávno před narozením (jak probíhalo těhotenství, porod, jak se dítě vyvíjelo). Tato část nám může napovědět, jak pravděpodobné je časné poškození mozku dítěte, a proto se zpracovává zvlášť podrobně. Velkou pozornost věnujeme také údajům o pohybovém vývoji dítěte, o vývoji řeči, o vývoji sociálních návyků. Dále zjišťujeme nemoci, které dítě prodělalo, laterální (Matějček 1995, s. 143-149, Zelinková 2001, s.117-119).

Vyšetření dítěte

Vyšetření dítěte se skládá z několika částí, které by na sebe měly navazovat. Před samotným vyšetřením se s dítětem pohovoří, aby se zbavilo strachu. Při tomto rozhovoru máme možnost zjistit, jak dítě mluví: artikulace, slovní zásoba, obsahová stránka mluvního projevu, sociální

užití řeči v rozhovoru (Matějček 1995, s. 149,150).

1. Zkouška hlasitého čtení:

a) rychlost čtení – počet správně přečtených slov za minutu. Při vyšetření jde o celkovou výkonnost dítěte a ne o jeho jednotlivý výkon. Rychlost čtení vyjadřujeme čtenářským kvocientem nebo jinými psychometrickými mírami. Sociálně únosná je rychlost 60 až 70 správně čtených slov za minutu.

b) počet chyb – sociálně únosná úroveň

c) stupeň vývoje čtenářských návyků – tento ukazatel souvisí s rychlostí a s porozuměním textu.

d) kvalita chyb ve čtení – v klinické praxi se hodnotí chyby ze tří hledisek: 1) lokalizace chyby (na kterém místě došlo k chybnému čtení), 2) kvalita chyby (co a jak bylo změněno, přidáno, vynecháno), 3) významová (sémantická) stránka chybného čtení (jak dalece se chybně čtené slovo významově odchyluje od správného slova v textu).

e) porozumění čtenému textu – vyjadřuje, co si dítě z přečteného textu pamatovalo

f) průvodní chování při čtení – zaznamenáváme projevy, které jinou přímou zkouškou nemůžeme zachytit (při čtení se vrací, předbíhá, protahuje konce slov....) (Matějček 1995, s. 151-161, Zelinková 2001, s. 135-140).

2. Zkouška písemného projevu

Při diagnostice písemného projevu se používají všechny formy: opis, přepis, diktát i volný projev. Opis znamená převedení viděných tvarů do motorického výkonu. Přepis vyžaduje navíc znalost tvarů písmen a jejich spojení s tvary písmen tiskacích. Volné psaní ukazuje dovednost písemně vyjádřit myšlenky a ovládání gramatických pravidel (Zelinková 2001, s. 147)

3. Zkouška inteligence

Nezbytnou součástí diagnostického procesu je vyšetření inteligence, které se provádí individuálně u klinického nebo poradenského psychologa. V odborných pracovištích (pedagogicko-psychologických poradnách) se často používá *Wechslerova inteligenční škála pro děti (WISC 3)*. Tato škála mapuje strukturu rozumových schopností v oblasti verbální, kdy se např. řeší úlohy vyžadující zapojení řeči či sleduje úroveň jednotlivých vědomostí a slovně logického uvažování, v oblasti názorové (performační) zaměřené mj. na postižení konkrétního i sociálního neverbálního úsudku a částečně percepčně motorické oblasti.

S psychologickými testy pracují oborové psychologové a na základě jednotlivých subtestů získávají podklad pro verbální IQ, performační IQ a celkové IQ. Pedagogům dostupný test *TEKO (testová baterie na měření kognitivních operací)* vychází z Piagetových experimentů s konkrétním materiálem. Výsledkem těchto testů není inteligenční kvocient, ale stadium psychického vývoje – na základě plnění úkolů se zjišťují různé kognitivní schopnosti dítěte. *TEKO* představuje moderní diagnostiku rozumových schopností a napomáhá nejen psychologům, ale i pedagogům a speciálním pedagogům

Nedílnou součástí testů inteligence musí být pozorování klienta, z něhož si děláme systematické strukturované záznamy. Ty se týkají navázání kontaktu, schopnosti přizpůsobit se nové situaci a nárokům zkoušky, pracovního postupu, pozornosti, zájmu, o celkové aktivitě (Matějček 1995, s. 165-174, Zelinková 2001, s. 99,100).

1.1.4 Individuální vzdělávací plán

Poruchy učení vyžadují speciální vyšetření, které probíhá v pedagogicko-psychologických poradnách a diagnostikují se (i v zahraničí) na základě posouzení IQ skóre dosaženého v testu určitých oblastí (čtení, psaní). Pokud je diagnostikována porucha učení, vytvoří se speciální výukový program IEP (anglická zkratka individual educational plan – u nás individuální vzdělávací plán) (Miller Childerns Subspecialty Group 2011), který řeší specifické vzdělávací potřeby jedince a má charakter „smlouvy“ mezi všemi zúčastněnými. Individuální vzdělávací plán zpracovává třídní učitel ve spolupráci s poradenským zařízením: pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem, střediskem rané péče, výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem. Pešatová s Tomickou uvádí, že IVP by měl obsahovat údaje o obsahu, rozsahu a způsobu poskytování individuální péče žákovi, údaje o cíli vzdělávání, časové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob hodnocení a klasifikaci (2007, s. 56-58). Vyhláška č.147/2011 Sb. uvedený výčet dále rozšiřuje o seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních pomůcek a didaktických materiálů, jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení (s nímž bude škola spolupracovat), předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec státního rozpočtu, závěry speciálně pedagogických (psychologických) vyšetření. Všechny složky, které jsou důležité pro úspěšnou integraci žáka. Cílem integrace je posílit vzájemné porozumění mezi znevýhodněnými a intaktními účastníky ve školním prostředí a umožnit edukaci všem žákům podle jejich potřeb (Michalová, Pešatová 2011, s. 7).

1.1.5 Osobnost pedagoga

V posledních letech roste počet dětí se specifickými poruchami učení, které mají „jiné“ vzdělávací potřeby, a proto se pedagog neobejde bez odborné pomoci poradenského zařízení či legislativy. Je především na učiteli, aby zjistil, co potřebují, a k tomu musí vědět něco o diagnostice, komunikaci, musí umět reagovat na rozličné vzdělávací potřeby žáků. To předpokládá mnoho znalostí, dovedností a pokud se toho učiteli nedostalo v přípravném vzdělání, očekává se, že bude hledat možnosti sebevzdělání (odborná literatura, semináře, kurzy).

Přístup učitelů k žákům se specifickými poruchami učení může být různý. Učitel by měl mít dostatek informací o problematice, aby mohl k žákovi přistupovat citlivě, protože tyto děti potřebují pomoc, podporu, povzbuzení, citovou jistotu nejen doma, ale i ve škole. Znalost problematiky přispívá k porozumění situace a k adekvátnímu rozvoji žakových dovedností - informovaný učitel nechápe projevy specifických poruch učení jako lenost, nedostatek péle či inteligence (Malimánková 2007, s. 20-21). Každý vyučující má být informován o potížích jednotlivých žáků, brát na ně ohledy ve výuce, volit vhodné metody vyhovující danému dítěti, zařazovat hry a další zábavné aktivity, uspořádat výuku tak, aby byl podpořen úspěch každého žáka. Pedagog by měl mít na mysli, že dyslektické děti potřebují více času a prostoru na dokončení práce, více času a prostoru na čtení instrukcí, a že jim prospívá důvěra, ocenění a úspěch. Pokud se dítěti dostává více poznámek a trestů, utvrzuje se ve svém vědomí méněcennosti a to může vést ke sníženému sebevědomí a frustraci (Matějček 1995, 17-21, Mertin 2008, s. 18,19, Michalová 2002, s. 7, Welch 2010, s. 14,15).

Pro žáky se specifickými poruchami učení může pedagog (na základě žádosti rodičů a rozhodnutí ředitele) volit slovní hodnocení. Toto hodnocení není třeba aplikovat u všech žáků se specifickou poruchou učení, ale pouze u těžší formy poruchy, či u žáků, kteří jsou z horších výsledků natolik psychicky oslabeni, že toto opatření pomůže k jejich osobní stabilizaci. Zároveň je potřeba dodržet hlavní zásadu při hodnocení: hodnotit dítě samotné a jeho nedostatky srovnávat s jeho osobou, ne s ostatními spolužáky. Spolužákům musí učitel vhodnou formou vysvětlit rozdílný způsob hodnocení (Mertin 2008, s. 18,19, Michalová 2011, s. 44,45, Michalová 2011, s. 15,16).

Možnosti úlev a tolerancí pro žáky se specifickými poruchami učení

- preferovat ústní zkoušení před písemným
- nenechávat žáka psát dlouhé zápisy

- umožnit žákovi pracovat s diktafonem
- využívat ve výuce názorných pomůcek
- ve výuce cizích jazyků preferovat učení sluchovou cestou
- v matematice kontrolujeme celý postup nejen výsledek
- u dysgrafií hodnotíme s tolerancí rýsování (Malimánková 2007, s. 20)

1.2 Základní pojmy a definice

V české odborné literatuře panuje značná terminologická nejednotnost. Můžeme se setkat např. s termíny poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy školních dovedností, narušení grafické stránky řeči. Odborná literatura uvádí nutnost odlišit specifické poruchy od nespecifických, které mohou být způsobeny např. mentální retardací nebo nedostatečně podnětným sociálním prostředím.

Nejednotná terminologie panuje i v zahraničí. V Německé odborné literatuře se setkáváme s termíny *Legasthenie a Kalkulasthenie, Spezielle Lernprobleme, Teilleistungsschwachen*. Ve Francii preferují užití klasického termínu *dyslexie* a ve Velké Británii převažuje termín *specific learning difficulties*. Termín *dyslexia a learning disabilities* se užívá k označení specifických poruch učení v americké literatuře a překládá se jako poruchy učení nevztahující se na děti retardované.

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí se používá termín *specifické poruchy vývoje školních dovedností* (F81), do něhož odborníci řadí specifickou poruchu čtení (F81.0), specifickou poruchu hláskování (F81.1), poruchu aritmetických schopností (F81.2) a smíšenou poruchu školních schopností (F81.3) (Michalová, Pešatová 2011, s. 18-20).

Specifické poruchy učení se objevují jako vývojově podmíněný proces, proto se nazývají vývojové. U specifických poruch učení nevíme jistě, zda mají biologický podklad, ale člověka provázejí až do dospělosti. V plném rozsahu se specifické poruchy učení začnou projevovat až po nástupu do základní školy, kdy jsou na jedince kladeny nároky v podobě čtení, psaní, pravopisu a počítání. Mohou se projevovat nedokonalou schopností naslouchat, mluvit, číst, psát nebo počítat. Tyto poruchy označujeme jako specifické, protože nejsou spojeny se smyslovým handicapem nebo opožděným rozumovým vývojem (Michalová 2004, s. 14,15,). Matějček ještě doplňuje, že specifické poruchy znesnadňují dětem získávání vědomostí a dovedností nejen na základní škole, ale mohou bránit i ve výběru zaměstnání. Ovlivňují školní úspěšnost, negativně působí na psychiku a kvůli dopadům na psychiku mají vliv na pracovní a osobní vztahy. Dlouhodobá neúspěšnost vede ke snížení sebevědomí, může

způsobovat úzkost, dokonce i školní fobii. (Matějček 1995, s. 17-21).

Podle zahraniční literatury jsou poruchy učení výsledkem zpracování neurologických problémů, i když se může podílet i dědičnost a vrozené vady. Riziko se zvyšuje, pokud touto poruchou „trpí“ i jeden z rodičů. Dítě může mít průměrnou nebo vyšší inteligenci, ale má nižší schopnost učit se. To výrazně narušuje proces učení (Miler Childrens Subspecialty Group 2011). Většina odborníků v USA se přiklání k názoru, že hlavní podstata specifických poruch učení spočívá v neurologických obtížích. To znamená, že tyto poruchy ovlivňují porozumění nebo použití jazyka, mluveného nebo psaného, mohou se projevit v nedokonalené schopnosti naslouchat, číst, psát nebo počítat. Žáci/studenti s těmito poruchami jsou zdravotně znevýhodněni a mají nárok na specifické vzdělávání (Dyspraxiasymptoms.com 2012, Kucharská 1997, s.156, Kaprálek, Bělecký 2004, s. 18, Pipeková 1998, s. 123, Zelinková 2001, s. 172).

1.2.1 Historie

K nejvýznamnějším osobám dyslektického bádání bezesporu patří neurolog a psychiatr Samuel Torrey Orton (1879 – 1948), který se pokusil při studiu specifických poruch učení vyjít z neuropsychologie. V New Yorku se věnoval výzkumné práci zaměřené na prokázání teorie o vztahu vývojových poruch čtení k převaze jedné mozkové hemisféry nad druhou. Podle Ortona je podstatou dyslexie nedostatečná převaha jedné mozkové hemisféry nad druhou nebo jestliže se funkce jedné i druhé mozkové hemisféry kříží (Matějček 1995, 12,13). K perfektní práci mozku je nutná koordinace obou hemisfér. Pokud jedna hemisféra dominuje, dochází k poruchám, a to i při čtení. Mezi časté potíže dětí s dyslexií se řadí snížená schopnost fonemického sluchu – dítě s obtížemi rozlišuje sluchem měkké a tvrdé slabiky DI – DY, TI – TY, NI – NY (Peutelschmiedová 2007, s. 82,83).

U nás se historie specifických poruch učení pojí mj. s osobností Antonína Haverlocha, který v roce 1904 (zřejmě jako první na evropském kontinentě) uveřejnil článek *O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti*. Dyslexii definuje jako jednostrannou poruchu nápadně a překvapivě se odrážející na pozadí přiměřené inteligence (Matějček 1995, s. 12,13).

1.2.2 Dyslexie

Jucovičová, Žáčková (2008), Michalová (2004), Zelinková (2006) a Pipeková (1998) shodně uvádí, že dyslexie je specifická porucha učení, která se projevuje obtížemi při čtení, přestože

se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a žije v prostředí, které mu dává dostatek podnětů ke společenskému a kulturnímu rozvoji. Čtení je pomalé, neplynulé, namáhavé, s menším výskytem chyb (tzv. pravoemisférové čtení). Nebo může být naopak rychlé, překotné, se spoustou chyb (tzv. levoemisférové čtení). Děti s dyslexií opakuji začátky slov, nesprávně hospodaří s dechem, mají problémy s intonací a melodií věty, neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakují řádky a hůře se orientují v textu, dochází k nesprávnému čtení až komolení slov. Zelinková ještě doplňuje, že porozumění čteného textu je nezbytnou podmínkou pro zvládnutí dovednosti číst. To neznamená pouze reprodukovat přečtené, ale dovednost pracovat s textem, zasazovat nové poznatky do známých schémat ((Jucovičová, Žáčková 2008, s. 12-15, Michalová 2004, 17, Pipeková 1998, s. 101, Zelinková 2006, s. 13 – 29).

1.2.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu a často bývá spojována s dyslexií. Mechanismy jejího vzniku jsou nedostatky ve sluchovém vnímání. Je narušena sluchová percepce, zejména schopnost sluchového rozlišování, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová paměť hemisféry. Některé obtíže mohou vyplývat i z dysfunkce pravé mozkové hemisféry. Do pravopisu dítěte se mohou nepříznivě promítat také poruchy v dynamice duševních procesů (na podkladě hyperaktivity nebo hypoaktivity). Nedochozí ke správnému napsání slova nebo věty. Výsledkem jsou zkratky slov, vynechávky, zkomoleniny, vynechává háčky, čárky (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 23 – 26, Matějček 1995, s. 87 – 90, Michalová 2004, s. 18,19, Pipeková 1998, s. 102).

1.2.4 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní, grafického projevu. Podkladem této poruchy je porucha motoriky, automatizace pohybů, motorické a senzikomotorické koordinace. Dysgrafické obtíže mohou vznikat i při problémech v lateralizaci (při nevyhraněné, zkřížené, přecvičeném praváctví či leváctví). Písmo je nečitelné, příliš velké nebo malé, kostrbaté, neupravené, tvary písmen a spoje mezi nimi jsou nesprávné, dítě často škrtá (Jucovičová, Žáčková 2008, 15 – 23, Pipeková 1998, s. 102, Zelinková 2006, 15).

1.2.5 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha počítání projevující se obtížemi v nabývání a užívání základních početních dovedností při obvyklém sociokulturním zázemí dítěte a celkové úrovni

rozumových předpokladů na dolní hranici pásma průměru nebo výše (Novák 2004, s. 16).

1. *Praktognostická* – narušena schopnost manipulovat s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly.
2. *Verbální* – potíže ve slovním označení množství a počtů, neumí vyjmenovat číselnou řadu.
3. *Lexická* – dítě neumí psát matematické znaky, neschopnost psát čísla pod sebe.
4. *Operacionální* – dítě má narušenou schopnost provádět matematické operace (sčítání, odčítání)
5. *Ideognostická* – porucha chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi .
6. *Grafická* – narušená schopnost psát numerické znaky, neschopnost vyrovnat se s grafickým prostorem (problémy v geometrii). Obdoba dysgrafie v oblasti matematiky (Michalová 2004, s. 23, Novák 2004, s.25-28, Swierkozsova 2005, s. 87, Pipeková 1998, s. 102-103).

1.2.6 Dymúzie

Dymúzie je specifická porucha hudebních schopností, narušení schopnosti vnímat a reprodukovat hudbu a rytmus. Patří mezi častější specifické poruchy učení, nediagnostikuje se však izolovaně a nemá tak závažný dopad na zvládnání výuky jako ostatní poruchy. Dymúzii dělíme na: expresivní, kdy jedinec není schopen reprodukovat známý hudební motiv, který dokáže identifikovat podle sluchu a totální, kdy se jedná o nedostatek hudebního smyslu a citu komplexně (Michalová 2008, s. 62, Pipeková 1998, s. 103).

1.2.7 Dyspinxie

Znamená specifickou poruchu kreslení, pro níž je charakteristická nízká úroveň kresby. Projevuje se neschopností zobrazit určité předměty a jevy v závislosti k fyzickému věku jedince s takovýmto postižením (Matějček 1995, s. 93, Michalová 2008, s. 62, Pipeková 1998, s. 103).

1.2.8 Dyspraxie

Takto označujeme vývojovou poruchu motorické koordinace. Diagnóza dyspraxie se vyskytuje již delší dobu, ale pod různými názvy. V minulosti se používalo „syndrom neobratného či nešikovného dítěte“, a tak byly tyto děti označovány za „pohybově hloupé“.

Jedinec s dyspraxií může mít doma i ve škole závažné problémy, které přetrvávají až do dospělého věku (Kirbyová 2000, s. 9,10). Podle mezinárodní klasifikace nemocí se určila definice „specifická vývojová porucha motorické funkce“. Porucha, při níž je vážně postižen vývoj pohybové koordinace, který nelze vysvětlit retardací intelektu ani specifickou vrozenou nebo získanou nervovou poruchou. Potíže s koordinací jsou od raného věku a nejsou důsledkem působení jakýchkoli defektů zraku nebo sluchu (Kirbyová 2000, s. 180,181).

1.2.9 Příčiny poruch učení

Zahraniční i naše zdroje uvádí, že mezi odborníky panují rozdílné názory na příčiny poruch učení. Prozatím nebyla nalezena jediná příčina těchto poruch, a proto se odborníci přiklání k názoru, že příčin specifických poruch učení je několik.

Hlavní příčinou těchto deficitů je:

- vizuální analýza a syntéza (obtíže se zrakovým rozlišováním)
- sluchová analýza a syntéza (identifikovat a rozlišovat zvuky řeči – fonemický sluch)
- lateralita (Pedagog szkolny 2012)
- porucha pravolevé a prostorové orientace
- nedostatečná zraková paměť
- fonologický deficit (obtíže s dekodováním slov, narušená schopnost hláskové syntézy)
- deficit v motorické (oční pohyby, motorika mluvidel) a senzorio-motorické oblasti (Jucovičová, Žáčková 2008, 12-25).

1.3 Reedukace – náprava

Reedukace znamená nápravu, převýchovu. Takto označujeme soubory speciálně-pedagogických postupů zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Náprava tedy znamená postupné zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání. Reedukace je individuální záležitostí (vychází z individuality dítěte, aktuálního stavu a konkrétních poruch učení) - neexistuje jednotný postup reedukace pro všechny děti. Podklad pro nápravu tvoří komplexní zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření, kde by měl být diagnostikován typ poruchy, stupeň závažnosti, stav percepčně motorických funkcí, struktura a stav intelektových schopností. Kvalitní zpráva z vyšetření obsahuje také orientační doporučení pro nápravu, vhodné metody práce a způsoby hodnocení.

Při reedukaci je nutné specifikovat konkrétní oblasti, v kterých má dítě nedostatky. Rozvoj této oblasti je základem reedukační činnosti (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 27-32). Náprava může být prováděna v dyslektickém kroužku na běžné základní škole (tato forma je nejpoužívanější u integrovaných dětí do běžných tříd základní školy), dále může probíhat v rámci ambulantní nápravy ve speciálně pedagogickém centru nebo v pedagogicko-psychologické poradně a v rámci speciální třídy zřízené na běžné škole (Michalová 2008, s. 110).

1.3.1 Důvod reedukace

Specifické chyby odhalené diagnostikou dostaly své označení proto, že se vymykají běžným obtížím. Nespecifické chyby se dají odstranit tím, že dítě více čte, počítá, nacvičuje psaní. Specifické poruchy učení nevymizí pouhým opakováním, ale vyžadují specifické způsoby nápravy. V současnosti vychází mnoho literatury na prevenci specifických poruch učení, se kterými se musí začínat již v předškolním věku (Pokorná 2001, s. 232).

1.3.2 Zásady reedukace

1. Vyjít z celkové analýzy případu podloženého komplexní zprávou jak psychologickou, tak i speciálně pedagogickou.
2. Vysvětlit dítěti podstatu problému (objasnit, že jeho obtíže nemají nic společného s hloupostí)
3. Na základě diagnostiky stanovit postup reedukace odpovídající schopnostem dítěte.
4. Postupovat po malých krocích, snažit se zapojit co nejvíce smyslů.
5. Nechat dítě zažít pocit úspěšnosti.
6. Dodávat dítěti sebedůvěru – oceňovat jeho snahu a píli.
7. Reedukaci provádět pravidelně, dlouhodobě, krátce a často.
8. Zapojit rodiče do aktivní práce s dětmi, pravidelně je informovat o výsledcích jednotlivých sezení (Michalová 2011, s. 11,12).

1.3.3 Náprava percepčně kognitivních funkcí

1) Zrakové vnímání tvoří podklad zejména pro dyslexii, ale promítá se i do opisu a přepisu a má souvislost i s dysortografií. Zelinková (2003) dodává: *rozvíjení zrakového vnímání je součástí přípravy na výuku a u dětí s poruchami učení také součástí reedukačního cvičení.* Při nerozvinutém nebo porušeném zrakovém vnímání vnímá dítě zkreslené tvary, písmena, číslice. Problémy jsou i v pravolevé orientaci a orientaci v prostoru. Při reedukaci

postupujeme od konkrétních předmětů k jejich znázornění, pak následuje vnímání abstraktních symbolů a tvarů až ke složitějším (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 34).

a) Nácvik orientace v prostoru – tato orientace ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. Při nácviku cvičíme pojmy nahoře, dole, vpravo, vlevo, nad, pod, hned před, hned za, první, poslední (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 35). Zelinková (2003, s. 143) ještě doplňuje, že tyto pojmy spadají do předčíselných operací v matematice.

b) Nácvik pravolevé orientace – patří k nejobtížnějším a proto je třeba mu věnovat zvýšenou pozornost. Nácvik pravolevé orientace má vliv na reedukaci dyslexie, dysgrafie a má vliv i na dyskalkulii. Obtíže v pravolevé orientaci ovlivňují např. zeměpis, tělesnou výchovu a svůj dopad má i v praktickém životě např. při řízení auta.

c) Nácvik začínáme na vlastním těle, kdy vedeme dítě k uvědomění si pravé a levé ruky a k postupnému vnímání dalších částí těla na levé a pravé straně. Vhodná hra je např. Twister. Další zajímavou pomůckou mohou být speciální pexesa, dokreslování nebo doplňování obrázků, kreslení nebo psaní podle návodu, zrcadlové kreslení, skládanky, pantomimické hry (Jucovičová, Žáčková 2008, s.39-42). Zelinková (2003, s. 146) uvádí konkrétní úkoly: ukaž pravou ruku, sáhni si na levé ucho, polož pero nalevo od knihy, postav se vpravo od stolu.

d) Nácvik zrakového rozlišování (diferenciace) – rozlišování barev, velikosti a tvaru. Můžeme cvičit pojmy dlouhý – krátký, delší – kratší, nejdelší – nejkratší. Při cvičení jsou vhodné barevné kostky, korálky, kuličky, barevné pastelky, barevná klubíčka vlny atd.

e) Nácvik zrakové analýzy a syntézy – schopnost skládat a rozkládat slovo z písmen. Při nácviku používáme názorné předměty (koláč rozdělený na díly, rozkrojené jablko), skládání různých stavebnic, mozaik, puzzle, geometrických tvarů (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 45-55). Zrakovou analýzu a syntézu je také možné cvičit pomocí osmismerek, křížovek a her zaměřených na skládání slov např. Kris-kros, Skrabble (Michalová, 2004, s. 76)

2) Sluchové vnímání tvoří podklad především pro specifickou poruchu učení dysortografii, ale nepříznivě se promítá i do dyslexie. Dítě má problémy s přiřazením odpovídajícího zvuku k písemnému symbolu, obtížně zvládá spojování hlásek do slabik a slov při čtení. Narušená sluchová paměť značně komplikuje učení, dítě si nepamatuje ústní pokyny. Při reedukaci se nejprve zaměřujeme na vnímání zvuků neřečových, postupně přecházíme na zvuky řečové. Zpočátku by měly být zvuky výrazné, postupně je nahrazujeme nevýraznými.

- a) Návnik naslouchání, vnímání zvuků – do této oblasti zařazujeme hry zaměřené na naslouchání zvuků (dýchání, tlukot srdce, tikot hodin, bzučení mouchy, apod.)
- b) Návnik sluchového rozlišování – v této oblasti rozlišujeme neřečové zvuky (mačkání papíru, stříhání, tleskání, cinkot, tekoucí voda), můžeme použít i hudební nástroje (Orffovy) a postupně přecházíme k rozlišování řečových zvuků (les – pes, pes – ves). Další oblastí je procvičování měkkých a tvrdých slabik di – ti – ni – dy – ty – ny (hadi, hodiny, divadlo)(Jucovičová, Žáčková 2008). Pokorná (1998, s. 11) doporučuje používat molitanovou tabulku na měkké slabiky a na tvrdé použít tabulku z tvrdého papíru.
- c) Návnik vnímání a reprodukce rytmu – vedeme děti k uvědomění si rytmu. Zjišťujeme, zda dítě rytmus správně slyší a zda je schopno ho bezchybně reprodukovat. Vhodná cvičení jsou vytleskávání, vydupávání, vyťukávání, hudebně pohybové hry, rozpočítadla atd.
- d) Návnik sluchové analýzy a syntézy – v této oblasti se zaměřujeme na rozkládání a skládání vět, určování hlásky na začátku slova (vhodné hry Slovní kopaná) (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 55-67).

1.3.4 Reedukace dyslexie

Osvojování písmen

V této fázi výuky čtení mívají děti s dyslexií výraznější obtíže, protože potřebují více času na zapamatování písmen. Pro osvojování písmen existuje v současnosti celá řada konkrétních možných postupů: obrázkové abeceda (spojení obrázku určitého předmětu a písmene), karty s písmeny, kostky s písmeny, kreslení tvarů do písku, do krupice, obkreslování, modelování, dokreslování, skládání písmen z dílků (puzzle), práce s textilními písmeny, tabulky s písmeny, míč s písmeny, psaní písmen na záda (ve dvojicích), říkanky, básničky (Jucovičová, Žáčková 2008, 82-84, Michalová 2011, 21-26).

Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen

Jedná se o rozlišování tvarově podobných písmen b-p-b, m-n-u, l-k-h. K nácviku písmene b-d-p používáme model písmene P. Jeho otáčením, převrácením, obracením postupně dostáváme jednotlivá písmena. Obdobně postupujeme při rozlišování m-n-u. Při nácviku a fixaci můžeme dále využít: skládání nebo dokreslování písmen, zabarvování, vyškrtávání písmene v předloženém textu, modelování, obtahování, omalovánky a karty s písmeny (Jucovičová, Žáčková 2008, 84-86, Michalová 2011, 27). Vhodný materiál k rozlišování b-d-

p byl vydán v nakladatelství DYS: Cvičení pro dyslektiky IV. Rozlišování b-d-p (Zelinková 2003, s. 81)

Spojování hlásek a písmen do slabik

Ve fázi čtení mají obtíže zejména ti žáci, u kterých zaostává analyticko-syntetická metoda. Tvoření slabik je základní jednotkou při výuce čtení analyticko-syntetickou metodou. Tato metoda čtení je v naší republice nejvíce rozšířena (je označována jako metoda hláskování a při výuce vychází z mluveného slova – žáci si osvojují jednotlivé hlásky vyvozováním ze slov).

Při obtížích je vhodné využít: manipulace s kostkami s písmeny, modely písmen, navlékací korálky s písmeny, písmenková razítka, spojení slabiky s obrázkem, propojení s pohybem, dyslektické okénko (Jucovičová, Žáčková, 2008, 86,87, Michalová 2011, 28-31).

Spojování slabik do slov

V této fázi je vhodné využít čtecí okénko a co nejvíce názorných pomůcek: domina, pexesa, slabičná kvarteta, Scrabble, ukazování, vyznačování obloučků, Lincovy tabulky, čtenářské tabulky. Při čtení postupujeme od jednodušších typů k náročnějším. Základním pravidlem je začít s dítětem na té úrovni jeho čtecí dovednosti, kterou bezpečně zvládá. Naším cílem je dovést dítě k plynulému hlasitému slabikování. Je důležité sledovat výkon dítěte a včas zabránit nesprávné technice tzv. dvojího čtení, která dovede dítě do slepé uličky (Jucovičová, Žáčková, 2008, 87-90, Michalová, 2011, 36-38).

Čtení textu

Při čtení volíme krátké texty s jednoduchými větami, obtížnější slova procvičíme předem. Upřednostňujeme velká písmena, jednoduché, názorné ilustrace. Tyto zásady dodržují tzv. dyslektické čítanky.

Vhodné metody čtení: čtení v duetu, střídavé čtení, čtení s předčítáním, přerušované čtení, vyhledávání obtížných slov. Tyto metody předpokládají, že dospělý, který čte s dítětem, je sám dobrý čtenář (Jucovičová, Žáčková 2008, 91,92, Michalová 2011, 39-44).

Porozumění čtenému

Při posuzování schopnosti porozumění čtenému textu je důležité zaměřit pozornost na dva

faktory: a) nakolik je dítě schopno registrovat při čtení zároveň i obsah a b) zda není schopnost reprodukce ovlivněna jinými faktory (věkem dítěte, pohlavím, sociálním zázemím, inteligenčním kvocientem). Pro posuzování porozumění čtenému volíme ústní formu, volíme vhodné texty, u kterých máme jistotu, že je dítě nezná. Je vhodné pracovat v těchto krocích: a) porozumět izolovaným výrazům, b) porozumět jednoduchým větám, c) vybavit si chybějící slova, d) doplňování chybějících slov v textu, e) domýšlení chybějících slov, f) ilustrace textu, g) sestavení textu z izolovaných vět, h) předvídání (Jucovičová, Žáčková 2008, 93-95, Michalová 2011, 45-50). Doporučená cvičení: přikládání slov k obrázkům, vyprávění obsahu, plnění, úkolů s využitím textu, odpovědi na otázky (Zelinková 2003, s.85).

1.3.5 Reedukace dysgrafie

Při reedukaci dysgrafie se zaměřujeme především na rozvíjení jemné a hrubé motoriky. Používáme uvolňovací cviky, dbáme na správný úchop psacího náčiní, vhodné psací náčiní, správné sezení při psaní. V žádném případě nepřetěžujeme dítě rozsáhlejší psaním! (Jucovičová, Žáčková 100,101, 2008, Zelinková 2003, s. 93).

Rozvoj hrubé motoriky – před psaním provádíme cvičení celou paží (let ptáka, sekání kosou, „čáp klapě zobákem“, pohyby větví ve větru, plavání – kraul, znak, prsa).

Rozvoj jemné motoriky – modelování, navlékání korálků, těstovin, vytrhávání papíru, solení, dotyk palce s ostatními prsty (Michalová 2011, s. 71,72).

Rozvoj grafomotoriky – cílem je správně zafixovaný úchop psacího náčiní – špetkový úchop. Na správném úchopu se podílejí: palec (bříško palce leží proti bříšku ukazováku), ukazováček (2-3 cm od hrotu, lehce ohnutý), prostředník (opěra psacího náčiní), prsteníček a malíček (ohýbají se směrem do dlaně).

Vhodné uvolňovací cviky: čmárání po ploše, vlnovky, oblouky, hra na klavír, flétnu, roztahování prstů, mávání dlaněmi, plácání dlaněmi, tůukání do podložky (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 103- 113)

1.3.6 Reedukace dysortografie

Při dysortografii se zaměřujeme na nedostatečně rozvinuté percepčně-kognitivní funkce. Vždy vycházíme z konkrétních potíží dítěte a další postupy se stanoví na základě speciálně-pedagogické diagnostiky.

Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek – nejefektivnější je bzučák, vydávající

po zmáčknutí zvuk doplněný optickou signalizací, děti naznačují délku samohlásek pomocí natahování a smršťování gumy, pomocí svého těla (krátké samohlásky dřep, při dlouhé se vytáhnou na špičky), znázorňování délky pomocí dílů stavebnic (Michalová 2011, s. 97-100).

Vynechávání, přidávání, přesmykování slabik – vytleskávání, karty s krátkými a dlouhými samohláskami, pruhy s předepsanými slovy bez diakritických znamének, pracovní listy, doplňovací cvičení, specificky zaměřené diktáty, stavebnice, slovní hry, podtrhování správně napsaných slov.

Rozlišování znělých a neznělých hlásek – podkladem těchto obtíží bývá nedostatečné sluchové rozlišování. Při reedukaci používáme karty s písmeny (h-ch, d-t, b-p, š-ž-č, s-z-c), využíváme hmatu, plastové, dřevěné, textilní abecedy.

Rozlišování měkkých a tvrdých slabik DI-TI-NI / DY-TY-NY – nejprve se zaměřujeme na poslech jednotlivých slabik, poté pracujeme s písemným zápisem slabik, vymýšlení a vyhledávání slov s příslušnou slabikou, určování slabik ve slovech (na začátku, na konci, uprostřed). K rozlišování slabik jsou vhodná mačkadla, karty s barevně odlišeným i/y, barevné označování, vyškrtávání a kroužkování, obrázkové abecedy.

Rozlišování slabik slabik bě, pě, vě, mě – rozlišování těchto slabik činí obtíže zejména dětem s oslabeným jazykovým citem. Vhodné jsou karty s těmito slabikami, zjednodušený přehled spojený s obrázkem.

Rozvoj slovní zásoby – u dětí s dysortografií bývá narušen jazykový cit a chudší omezenější, slovní zásoba. Ta je spojena s opožděným vývojem řeči nebo dysfázií. K nábiku slovní zásoby jsou vhodné hry typu: dokonči příběh, přirovnání - studený jako..., vymýšlení rýmů, podle obrázků vysvětlit k čemu předmět slouží atd.

Osvojování a fixace pravopisných pravidel – je nutné poskytnout dítěti dostatek času! Vhodné jsou: gramatické přehledy, vlastní gramatické přehledy, gramatická portfolia. Využíváme různé formy diktátů: komentovaný, krabičkový, stop diktát, pátrací. Diktáty je vhodné zařazovat po předchozí přípravě, je důležité přizpůsobit tempo diktování pracovnímu tempu dítěte. Klasický diktát je vhodné nahradit zkrácenou verzí (Jucovičová, Žáčková 2008, 128-149, Michalová 2011, 92-116).

1.3.7 Reedukace dyspraxie

U dětí s dyspraxií se projevují obtíže v oblasti koordinace, mají problémy s jemnou i hrubou motorikou. Proto se při reedukace zaměřujeme na zmírnění těchto obtíží. Vhodné činnosti jsou: jóga (umožňuje cvičit vlastním tempem, napomáhá uvolnění a uvědomění si vlastního těla), plavání (kdy dítě posiluje jak horní, tak i dolní část těla), skákání na trampolíně (zlepšuje držení těla a rovnováhu), jízda na koni (zlepšuje stabilitu), aerobik, šachy, badminton, počítače, kanoistika (zlepšuje rovnováhu, hrubou motoriku), dramatický kroužek (pomáhá rozvíjet jistotu, osvojuje si společenské dovednosti). Pro rozvoj jemné motoriky je vhodná keramika (prospívá koordinaci pohybů, zvyšuje svalové napětí), stříhání, vytrhávání, lepení, navlékání korálků, těstovin, vaření (kdy je potřeba válet, krájet, tvarovat těsto, pracovat se lžičkou).

Dětem můžeme také zlepšit organizaci práce drobnostmi: minutový budík, digitální hodinky, klíč na pružince (pokud neustále ztrácí), rozvrh hodin zatavený ve fólii, pravítko s držátkem (aby se nesmekalo), vhodný výběr nůžek, notýsek na zapisování úkolů (Kirbyová 2000, 117-130).

2 Praktická část

2.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části bylo zmapovat problematiku výchovy a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení na prvním a druhém stupni a zjistit, jaké metody se při výchově a vzdělání dětí se specifickými poruchami učení používají. Pomocí dotazníku se zjišťovalo, jakým způsobem se dotazovaní respondenti zajímají o problematiku specifických poruch učení, se kterými poruchami se ve své praxi setkávají, jaké pomůcky a metody při práci s těmito dětmi využívají a jak hodnotí spolupráci s poradenským zařízením.

Průzkum se uskutečnil na prvním a druhém stupni základních škol: ZŠ a MŠ Mírová Mimoň, ZŠ a MŠ Pod Ralskem, Mimoň a ZŠ a ZUŠ Jablonné v Podještědí.

2.1.1 Formulace předpokladů

P1: Lze předpokládat, že více než polovina dotazovaných je plně informována o problematice SPU.

P2: Lze předpokládat, že dotazovaní učitelé I. a II. stupně používají při práci s dětmi odlišné metody a pomůcky na reedukaci SPU.

P3: Lze předpokládat, že méně než polovina respondentů hodnotí spolupráci s poradenským zařízením jako vyhovující.

K formulaci předpokladů vedla zjištění z výzkumu Michalové, Pešatové uvedené v monografii *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*.

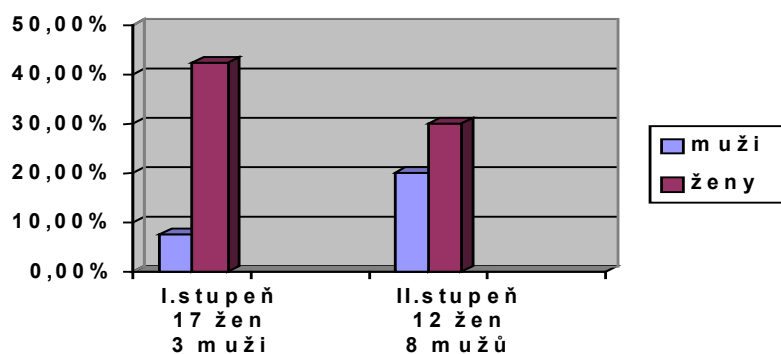
Data k ověření stanovených předpokladů jsou sbírána pomocí dotazníku, jejich analýza se provádí kvantitativním zpracováním.

2.2 Popis zkoumaného souboru

V průzkumu byl použit dotazník vlastní konstrukce, který obsahoval uzavřené (dichotomické) otázky, polouzavřené i otevřené otázky. Aby se zjistilo, zda jsou položky v dotazníku srozumitelné, k tomu byl realizován pilotní průzkum. Ten byl proveden na vzorku deseti dotazovaných respondentů a podle jejich vyjádření byly otázky položeny jasně a srozumitelně, žádný problém s vyplněním dotazníku nebyl.

Samotný průzkum probíhal na prvním a druhém stupni základních škol a dotazovanými respondenty byli pedagogové těchto zařízení. Při oslovení respondentů byl zvolen osobní kontakt, ale ani ten nezaručil vrácení všech vyplněných dotazníků. Z šedesáti rozeslaných se jich zpět vrátilo pouze čtyřicet.

Zastoupení respondentů podle pohlaví



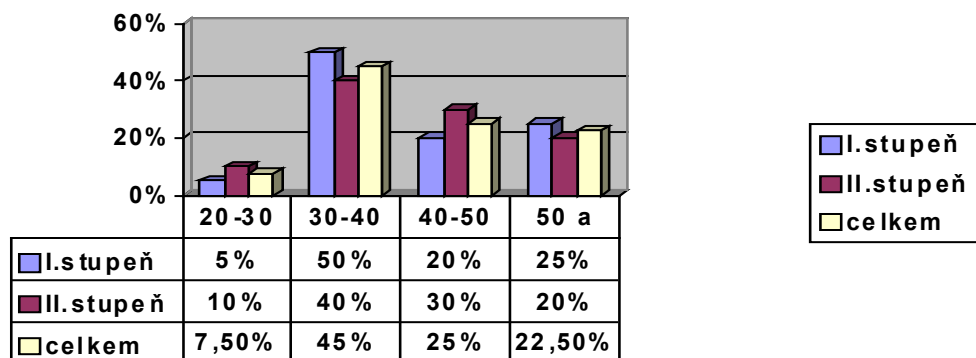
Graf 1: Zastoupení respondentů podle pohlaví

Z celkového počtu vyhodnocených dotazníků vyplývá, že na výše jmenovaných školách působí 27,5% (tj. 11) mužů a 72,5% (tj. 29) žen, z toho jsou muži zastoupeni na I.stupni 7,5% (tj. 3) a na II. stupni 20% (tj. 8), ženy zastupují na I.stupni 42,5% (tj.17), na stupni druhém 30% (tj.12).

Z výše uvedeného přehledu je patrné nerovnoměrné zastoupení žen (29) a mužů (11), kde výrazně převažují ženy. Domnívám se, že je to zapříčiněno hlavně ekonomickou situací ve školství, kdy většina mužů volí obory, které jsou pro ně lépe finančně ohodnoceny. Tuto domněnku potvrzují i některé deníky, které se zaměřily na učitelskou prestiž a zjistily, že dochází k snížení počtů mužského vzoru ve školství z důvodů nedostatečného finančního ohodnocení, a proto navrhuji víceúrovňové nastavení profesního růstu

(http://www.denik.cz/z_domova/prezidenti20080128.html,<http://respekt.ihned.cz/komentar/c1-59330420-jak-zvysit-prestiz-ucitelu>,<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6063>,
<http://www.cuni.cz/IFORUM-13886.html>).

Zastoupení respondentů podle věku



Graf 2: Zastoupení respondentů podle věku

věk	I. stupeň	II. stupeň	celkem
20 – 30 let	5 %	10 %	7,5 %
30 – 40 let	50 %	40 %	45 %
40 – 50 let	20 %	30 %	25 %
50 a více	25 %	20 %	22,5 %

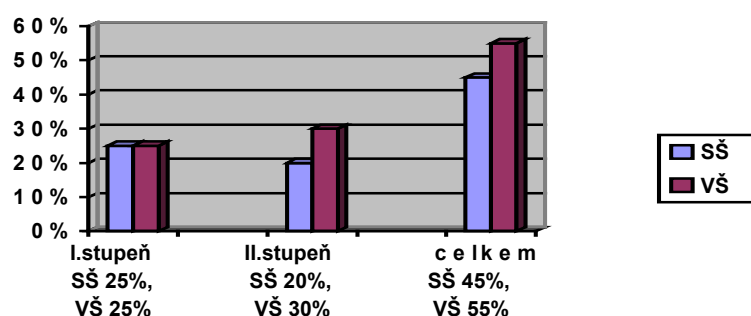
Tabulka č. 1: Zastoupení respondentů podle věku

Z grafu 2 a tabulky č.1 je patrné věkové rozpětí respondentů, které se pohybuje od 20 do 50 a více let. Věkovou hranici 20-30 let tvoří 7,5% (tj. 3) dotazovaných, nejvíce respondentů (45%, tj. 18)) se pohybuje ve věkovém rozpětí 30-40 let, věk 40-50 let tvoří 25% (tj. 10) a 50 let a více je zastoupen 22,5% (tj. 9).

Pokud se zaměříme na I. stupeň, zde je věková hranice 20-30 let zastoupena 5% (tj. 1), 30-40 let tvoří 50% (tj. 10) respondentů, ve věkové hranici 40-50 let se pohybuje 20% (tj. 4) dotazovaných a 50 let a více tvoří 25% (tj. 5) respondentů.

Na II.stupni se ve věkové hranici 20-30 let pohybuje 10% (tj. 2) dotazovaných, 30-40 let je zastoupeno 40% (tj. 8), věkovou hranici 40-50 let tvoří 30% (tj. 6) a věk 50 let a více je zastoupen 20% (tj. 4).

Dosažené vzdělání respondentů



Graf 3: Dosažené vzdělání respondentů

Dosažené vzdělání respondentů přibližuje graf č.3. Výsledky ukázaly, že 45% (tj. 18) pedagogů má středoškolské vzdělání a 55% (tj. 22) vysokoškolské. Pokud se zaměříme na jednotlivé stupně, pak na prvním má 25% (tj. 10) pedagogů středoškolské a 25% (tj. 10) vysokoškolské vzdělání. Na stupni druhém má středoškolské vzdělání 20% (tj. 8) a vysokoškolské 30% (tj. 12) dotazovaných.

Při celkovém vyhodnocení této položky je nutno konstatovat, že ne všichni dotazovaní respondenti mají dostatečnou kvalifikaci pro práci se žáky se specifickou poruchou učení. Z grafu 3 vyplývá pouze 55% (tj. 22) vysokoškolsky vzdělaných respondentů.

2.3 Metody průzkumného šetření

Základní soubor tvoří učitelé I. a II. stupně ZŠ. Pro účely tohoto průzkumu byl zvolen kvótní výběr, který se uskutečnil na základě znaků základního souboru. V závislosti na tomto požadavku vyplynuly různé kvótní znaky (konkrétně pohlaví, věk a vzdělání). První krok spočíval ve vytrídění dotazníků na I. a II. stupeň. Sebraná data byla podrobena analýze a interpretována v kapitole Analýza sebraných dat. Na jejím základě byly verifikovány hypotézy, vyvozen závěr a konkrétní návrh opatření. Výsledky dotazovaného šetření byly zpracovány do přehledné podoby tabulek a sloupcových grafů, kde je procentuálně vyjádřena četnost odpovědí (Hendl 2006, Skutil 2011).

Pro získání požadovaných údajů byla použita metoda dotazování a technika dotazníku. Ten se skládá z 16 otázek, kde otázky č.1-5, 9,11 a 16 jsou otázky uzavřené, č. 6,10,12,15 otázky polouzavřené, ostatní jsou otevřené. První čtyři otázky se zaměřují na popis zkoumaného vzorku, jejich prostřednictvím zjišťujeme pohlaví, věk, vzdělání a zařazení pedagoga (I. nebo

II. stupeň). Otázky č.6,7,8,9 zjišťovaly zájem učitelů o problematiku specifických poruch učení, s jakými konkrétními poruchami učení se respondenti setkávají, zda se objevuje porucha učení v příbuzenském vztahu a zda tyto poruchy (podle pedagogů) v určitém věku vymizí. Desátá a jedenáctá otázka byla zaměřena na metody a pomůcky, které se při práci s dětmi používají. Pomocí dvanácté otázky se zjišťovala souvislost dyslexie s výsledky v ostatních předmětech, nejen v ČJ. Otázka č. 13 mapovala zájem zaměstnavatele na dalším zvyšování kvalifikace v oblasti specifických poruch učení a jaké formy preferuje. Poslední tři otázky (č. 14, 15, 16) jsou zaměřeny na poradenská zařízení.

2.4 Průzkumný problém

Průzkumný problém byl zformulován do jednotlivých otázek týkajících se pedagoga (věk, pohlaví, zařazení), informovanosti o problematice specifických poruch učení, pomůckách a metodách používaných při vzdělávání žáků a spolupráce pedagogů a poradenských zařízení. V podstatě se hledaly odpovědi na otázky:

1. Projevují pedagogové zájem o problematiku SPU? (ověřováno otázkou č. 6-9).
2. Jaké pomůcky a metody se při výuce používají? (ověřováno otázkou č. 10,11)
3. Spolupracují respondenti s poradenským zařízením? (ověřováno otázkou č. 14-16)

Vyhodnocení těchto položek vedlo k ověření stanovených předpokladů P1, P2, P3.

2.5 Analýza sebraných dat

Výskyt SPU v praxi

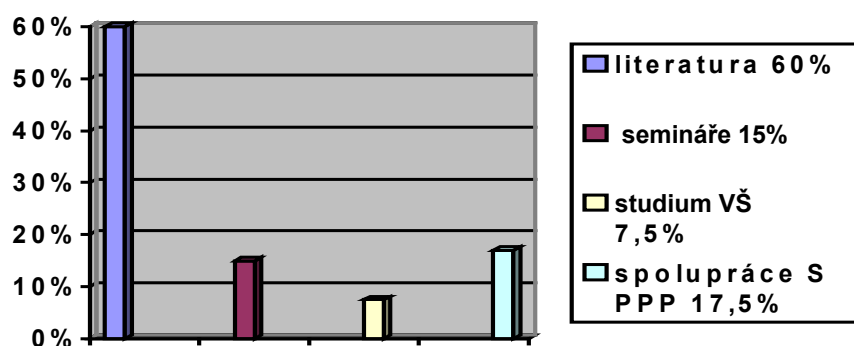
Položkou č. 5 se zjišťovalo, zda se dotazovaní respondenti během své praxe setkali se žáky s SPU. Z vyhodnocených otázek vyplývá, že všichni (tj.100%) dotazovaní se během své praxe setkali se žákem se specifickou poruchou učení.

Matějček (1995) uvádí 2% výskytu těchto poruch, v publikaci Michalové, Peštové (2011) najdeme údaj ze Statistické ročenky školství 2010 4,01%. V porovnání se statickými údaji ze školního roku 2012/2013, které uvádějí 5,1% (<http://www.msmt.cz/file/26022>) je zřejmé, že dochází k nárůstu počtu žáků se specifickými poruchami učení, kteří mají „jiné“ vzdělávací potřeby. Je především na učiteli, aby zjistil, jak ke každému žákovi přistupovat a k tomu je zapotřebí z jeho strany mnoho znalostí a dovedností. Pokud se toho učitel

nedostalo v přípravném vzdělání, očekává se, že bude hledat možnosti sebevzdělání (odborná literatura, semináře, kurzy). Proto se další otázkou zjišťoval, zájem dotazovaných respondentů o tuto problematiku.

Zájem respondentů o problematiku SPU

Odborná literatura (Malimánková 2007, Matějček 1995, Mertin 2008) uvádí, že by učitel měl mít dostatek informací, aby k dítěti mohl přistupovat citlivě. Znalost problematiky přispívá k adekvátnímu rozvoji žakových dovedností, a proto položka č.6 zjišťovala zájem respondentů o problematiku SPU.



Graf 4: Zájem respondentů o problematiku SPU

	I.stupeň	II.stupeň	celkem
Knihy, časopisy, internet	60% (tj. 12)	60% (tj. 12)	60% (tj. 24)
Semináře, kurzy	25% (tj. 5, z toho 20% tj. 4 uvádí současně studium VŠ)	5% (tj. 1)	15% (tj. 6)
Studium VŠ		15% (tj. 3)	7,5% (tj. 3)
Spolupráce s poradenským zařízením	15% (tj.3)	20% (tj. 4)	17,5% (tj. 7)

Tabulka č.2: Zájem o problematiku SPU

Z tabulky č.2 vyplývá, že 60% (tj. 24) pedagogů dává přednost odborné literatuře (knihy,

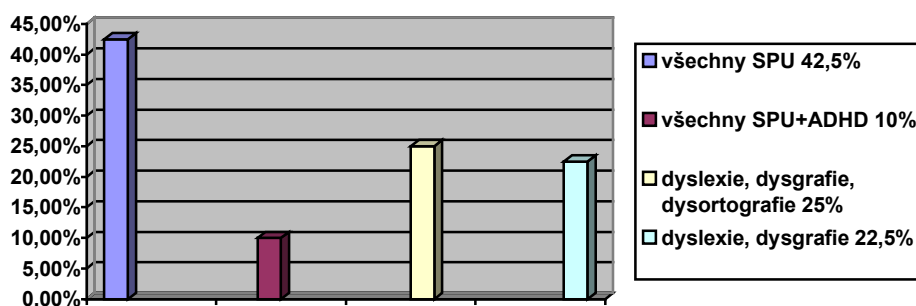
časopisy), internetovým stránkám a konzultacím s kolegy, 15% (tj. 6) navštěvuje semináře a kurzy zaměřené na tuto problematiku, 7,5% (tj. 3) v současnosti studuje VŠ se zaměřením na SPU a 17,5% (tj. 3) uvádí spolupráci s poradenským zařízením.

Pokud se zaměříme zvlášť na I. a II. stupeň, pak na stupni I. dává 60% (tj. 12) dotazovaných přednost odborné literatuře, 25% (tj. 5) navštěvuje kurzy a semináře na tuto problematiku (z toho 20% tj. 4 respondenti uvádějí vedle kurzů a seminářů zároveň studuje na VŠ), 15% (tj. 3) spolupracují s poradenským zařízením. Na II. stupni v současnosti 60% (tj. 12) preferuje odbornou literaturu, 5% (tj. 1) navštěvuje kurzy a semináře, 20% (tj. 4) spolupracuje a konzultuje s PPP a 15% (tj. 3) uvedlo studium VŠ

Při bližším rozboru odpovědí dojdeme k závěru, že více než polovina (60%, tj. 24) dotazovaných upřednostňuje odborné časopisy a knihy, ze kterých čerpá potřebné informace a zároveň si tyto informace předává a konzultuje je se zkušenějšími kolegy. Studující VŠ zároveň uvádí, že ke studiu tohoto oboru je přivedl zájem o problematiku specifických poruch učení.

Přehled SPU, se kterými se respondenti setkávají

Dále se zjišťovalo, se kterými specifickými poruchami učení se dotazovaní ve své praxi setkávají. Tato otázka byla otevřená, každý respondent měl možnost vypsát poruchy podle svých zkušeností z praxe. Otevřená otázka byla zvolena záměrně, aby se u dotazovaných respondentů zjistila znalost a přehled poruch učení. Jedná se o nejzákladnější informace k problematice poruch učení a dotazovaní respondenti by měli být dostatečně informováni.



Graf 5: Přehled SPU v praxi

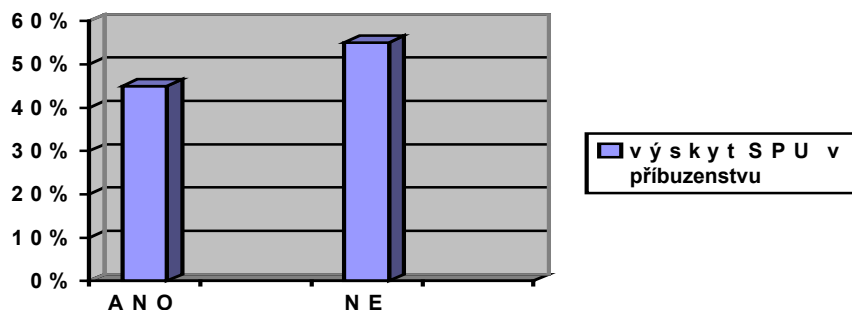
	I.stupeň	II.stupeň	celkem
Všechny SPU	22,5	20%	42,5%
Všechna SPU + ADHD	5%	15%	10%
Dyslexie, dysgrafie, dysortografie	20%	5%	25%
Dyslexie, dysgrafie	2,5%	10%	22,5%

Tabulka č.3: Přehled SPU

Celkem 42,5% (tj. 17) vypsal poruchy: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a dyspraxie (z toho na I.stupni vypsal 22,5% tj. 9 a na II. stupni 20% tj. 8, 10% (tj. 4) vyjmenovalo všechny předchozí poruchy a ještě doplnilo o poruchu pozornosti ADHD (z toho na I. stupni 5% (tj. 1) a na II.stupni 15% (tj. 3), 25% (tj. 10) dotazovaných se setkala s dyslexií, dysgrafií, dysortografií (z toho na I.stupni 20% tj. 8 dotazovaných a 5% tj. 2 dotazovaných II.stupně) a 22,5% (tj. 9) uvádí, že se ve své praxi setkali pouze s dyslexií a dysgrafií. V tomto případě není jasné, zda se respondenti opravdu setkali „pouze“ s dyslexií, a nebo zda z důvodu zjednodušení používají pojem dyslexie. Jak uvádí Matějček (1995, s. 23), všechny dyslexie jsou specifickými poruchami učení a podle Zelinkové (2003, s. 44) se používá zjednodušení tohoto pojmu.

Při celkovém vyhodnocení této položky se dá konstatovat, že si respondenti uvědomují přítomnost ADHD v kombinaci s SPU.

Výskyt SPU v příbuzenstvu



Graf 6: Výskyt SPU v příbuzenstvu 1

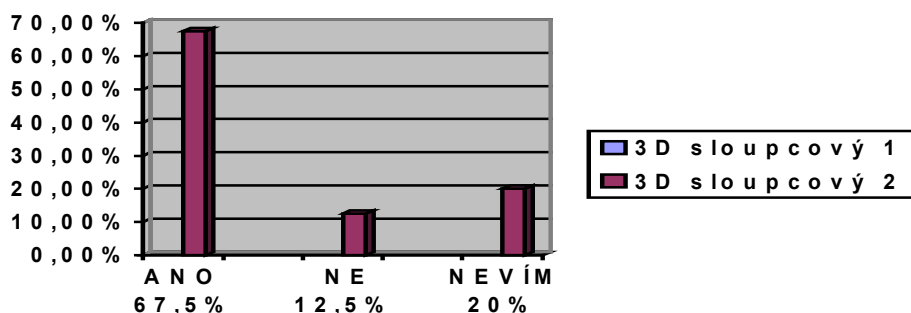
Výskyt SPU v příbuzenstvu	I.stupeň	II. stupeň	celkem
ANO	30%	60%	45%
NE	70%	40%	55%

Tabulka č. 4: Výskyt SPU v příbuzenstvu

Vzhledem k tomu, že v posledních letech došlo k nárůstu počtů dětí se specifickou poruchou učení zjišťovalo se, zda mají dotazovaní respondenti v příbuzenském vztahu dítě se specifickou poruchou učení. 55% (tj. 22) odpovědělo NE, 45% (tj. 18) odpovědělo, že se SPU v příbuzenském vztahu vyskytuje. Při podrobnějším porovnání výsledků dotazovaných respondentů jsme došli k závěru, že na I.stupni tvoří výskyt SPU v příbuzenstvu 30% (tj. 6), u 70% (tj. 14) dotazovaných I.stupně se v příbuzenstvu nevyskytuje. Dotazovaní respondenti II. stupně uvádí výskyt poruch v příbuzenstvu v 60% (tj. 12) , 40% (tj. 8) dotazovaných uvedlo možnost NE, tedy nevyskytuje se.

Domnívám se, že zkušenosti s těmito dětmi mimo vyučování ovlivňují i pohled učitele, snadněji se vžívá do svých žáků, zajímá se více o tuto problematiku, ať už formou odborné literatury, internetových stránek, seminářů, přednášek. Vycházím tak z vlastní zkušenosti, kdy jsem se o problematiku SPU začala zajímat ve chvíli, kdy se objevila v rodině. Mnoho zajímavých informací mi poskytly publikace Kucharské (1995), Matějčka (1995), Pokorné (2001), Zelinkové (2006), Michalové (2002, 2004, 2008, 2011), Jucovičové, Žáčkové (2008), dále časopisy Rodina a škola a mnoho zajímavostí ke specifickým poruchám učení se dá vyhledat i na internetových stránkách. Moje domněnky potvrzují i někteří kolegové, jejichž vlastní děti mají také diagnostikovanou poruchu učení. Nejen, že se ve své praxi více zajímají o tuto problematiku, ale snadněji se do žáků vcítí, chápou jejich „problémy“.

Je SPU odstranitelnou poruchou?



Graf 7: Je SPU odstranitelnou poruchou?

	I.stupeň	II.stupeň	celkem
ANO	85%	50%	67,5%
NE	15%	10%	12,5%
NEVÍM	—	40%	20%

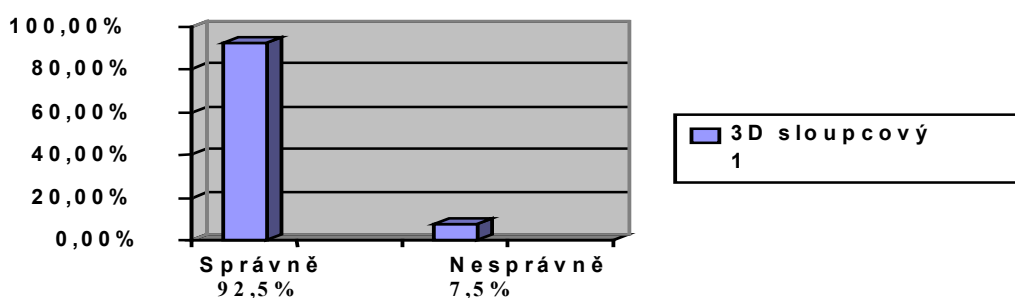
Tabulka č. 5: Je SPU odstranitelnou poruchou?

Další otázkou vztahující se k informovanosti o SPU se zjišťovalo, zda si dotazovaní respondenti myslí, že je SPU odstranitelnou poruchou. Správně na tuto otázku odpovědělo 67,5% (tj. 27) dotazovaných, 12,5% (tj.5) respondentů odpovědělo nesprávně a 20% (tj.8) dotazovaných nemělo dostatek informací k vyhodnocení této otázky. Pokud se zaměříme zvlášť na jednotlivé stupně, pak na prvním odpovědělo správně 85% (tj. 17) a nesprávně 15% (tj. 3), na stupni druhém odpovědělo správně 50% (tj. 10), nesprávně 10% (tj. 2) a odpověď „nevím“ zvolilo 40% (tj. 8) respondentů.

Z výsledku průzkumu vyplývá, že více než polovina (67,5%, tj. 27) dotazovaných je dostatečně informována o SPU.

Souvislost mezi dyslexií a výkonem v ostatních předmětech

Poslední položka zaměřena na informovanost o SPU hledala odpověď na otázku: souvislost mezi dyslexií a výkonem v ostatních předmětech. Dotazovaní respondenti měli označit, zda má podle nich dyslexie vliv i na ostatní předměty nejen na český jazyk. V případě, že bude odpověď ANO (má souvislost), měli respondenti vypsát jakou, jak se projevuje.



Graf 8: Souvislost mezi dyslexií a výkonem v ostatních předmětech

Tuto položku správně vyhodnotilo 92,5% (tj.37) dotazovaných respondentů, 7,5% (tj.3) dotazovaných vyhodnotilo otázku nesprávně.

Současnou osvětu problematiky SPU dokládá vyhodnocení odpovědí respondentů II. stupně, kdy shodně popsali souvislost mezi dyslexií a výkonem v ostatních předmětech: vše závisí na porozumění textu, ovlivňuje všechny předměty. Podle výše uvedeného výskytu SPU v příbuzenstvu lze konstatovat, že souvislost mezi dyslexií a ostatními předměty popisují v 30% (tj. 12) i respondenti, u nichž se vyskytuje v rodině.

Je zarážející, že nesprávně odpověděli respondenti I.stupně. Předpokládá se, že s dětmi s SPU pracují během všech vyučovacích hodin (nestřídají se na jednotlivé předměty, jako na II. stupni) a mají tedy možnost pozorovat a porovnat výkony dětí během celého vyučování.

Zde je potřeba připomenout dosažené vzdělání jednotlivých pedagogů, kdy 45% (tj. 18) tvoří středoškolsky vzdělání učitelé, kterým chybí dostatečná kvalifikace a hlavně poznatky a informace z problematiky SPU.

Používané pomůcky

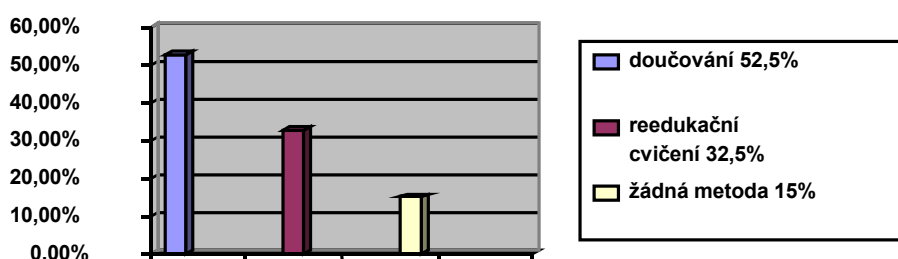
Jak vyplývá z vyhlášky č.147/2011 Sb., při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se využívá speciálních učebních pomůcek, didaktických materiálů a specifických učebnic. Další průzkumnou otázkou se zjišťovalo, jaké pomůcky dotazovaní respondenti používají při výuce.

pomůcky	celkem %
Kalkulačka, čtecí okénko, dyslektické čítanky, výukové programy na PC, pracovní listy, tabulky s násobilkou	92,5%
Výukové programy na PC	7,5%

Tabulka č.6: Používané pomůcky

92,5% (tj. 37) respondentů odpovědělo shodně, že při vyučování umožní žákům používat kalkulačku, čtecí okénko, dyslektické čítanky, výukové programy na PC, pracovní listy a tabulky s násobilkou. Pouze 7,5% (tj. 3) používá při výuce „jen“ výukové programy na PC.

Metody používané při s dětmi s SPU



Graf 9: Používané metody

Vedle používaných pomůcek se zjišťovali také metody, které jsou při „práci“ s dětmi využívány. Individuální přístup při vyučování a možnost doučování žáků s SPU volí 52,5% (tj. 21) dotazovaných respondentů, 32,5% (tj. 13) dotazovaných uvádí percepčně reedukační cvičení, názorné pomůcky, cvičení na prostorovou orientaci, koncentraci pozornosti, analýzu, syntézu řeči, 15% (tj. 6) dotazovaných nevedlo žádnou metodu.

Při porovnání I. a II.stupně, upřednostňují možnost doučování respondenti II.stupně (52,5%, tj. 21), 15% (tj. 6) nevedlo metodu žádnou, u respondentů stupně I. se častěji (32,5%, tj. 13) vyskytují percepčně reedukační cvičení, cvičení na prostorovou orientaci a koncentraci pozornosti. Vedle výše jmenovaných metod využívají pedagogové v hodinách také metody doporučené PPP.

Doporučení PPP

Jak uvádí Zelinková (1994), poruchy učení vyžadují speciální vyšetření, které v současnosti garantují pedagogicko-psychologické poradny. Ty napomáhají zhodnotit individuální zvláštnosti jedince a navrhnou optimální postupy při práci s těmito dětmi. Při komplexní diagnostice by měl spolupracovat učitel a speciální pedagog pedagogicko-psychologické poradny. Proto byla zařazena otázka, která doporučení PPP respondenti preferují. V otázce byla volba: preferuji ústní zkoušení před písemným, využití názorných pomůcek, doplňovací cvičení místo diktátů, poskytnu žákovi delší čas na práci. Dotazovaní respondenti měli možnost vypsát i jiná doporučení při práci s dětmi se specifickými poruchami učení.

Doporučení při práci s dětmi s SPU	celkem %	I.stupeň	II.stupeň
Ústní zkoušení, doplňovací cvičení místo diktátu, využití názorných pomůcek, poskytnu žákovi delší čas na práci	52,5%	55%	50%
Ústní zkoušení před písemným, poskytnu žákovi delší čas na práci	10%		20%
Poskytnu delší čas na práci	7,5%	15%	
S žákem pracuji podle jeho individuálních zvláštností	30%	30%	

Tabulka č.7: Doporučení PPP

Z uvedeného přehledu v tabulce vyplývá, že pouze 30% (tj. 12) respondentů pracuje podle individuálních zvláštností, preferuje individuální přístup. 52,5% (tj. 21) dotazovaných preferuje ústní zkoušení, doplňovací cvičení místo diktátu, využití názorných pomůcek, poskytne delší čas na práci, 10% (tj. 4) upřednostňuje ústní zkoušení a poskytne žákovi delší čas na práci, 7,5% (tj. 3) preferuje poskytnutí delšího času na práci.

Pokud se zaměříme na jednotlivé stupně základních škol, pak 30% (tj. 6) respondentů II.stupně uvádí individuální přístup podle zvláštností jedince. Individuální přístup na I.stupni zvolilo 30% (tj. 6) pedagogů.

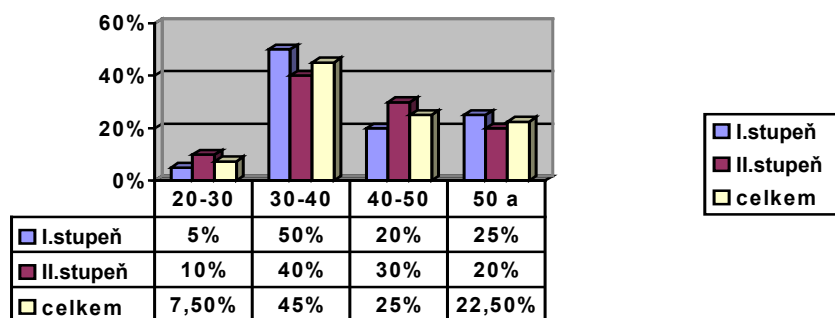
Je zarážející, že v době, kdy se mluví o integraci a individuálním přístupu, volí tuto možnost

pouze 30% (tj. 12) respondentů. Znamená to tedy, že velmi malá část dotazovaných uplatňuje přístup podle individuálních zvláštností jedince v praxi?

Z tabulky je patrné, že více než polovina (52,5%, tj. 21) respondentů preferuje doporučení pedagogicko-psychologické poradny, konkrétně ústní zkoušení, doplňovací cvičení místo diktátu, využití názorných pomůcek, poskytnutí delšího času na práci.

Zvyšování kvalifikace

V současnosti je důležitá znalost problematiky SPU zejména při integraci žáků do běžných tříd. Hlavním předpokladem pro práci s těmito dětmi je dostatečné vzdělání v této oblasti, a proto se další otázkou zjišťoval zájem zaměstnavatele na zvyšování kvalifikace respondentů.

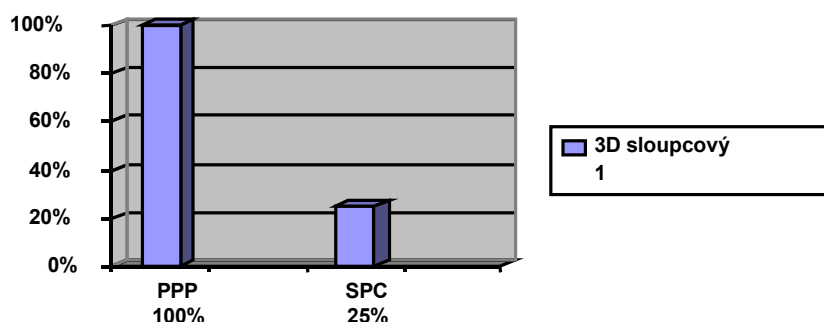


Graf 10: Zvyšování kvalifikace

10% (tj. 4) dotazovaných neuvedlo žádnou odpověď, 90% (tj. 36) respondentů uvádí, že zaměstnavatel preferuje semináře, kurzy.

Z vlastní zkušenosti mohou potvrdit, že zaměstnavatel vyžaduje co nejvyšší kvalifikaci u všech pedagogů a zároveň vytváří příznivé podmínky pro jejich další kvalifikaci. Účast na seminářích a kurzech se stala prakticky povinností.

Kdo diagnostikuje SPU



Graf 11: Kdo diagnostikuje SPU

Další otázka zkoumala, kdo podle respondentů diagnostikuje poruchy učení. Správně na tuto položku odpovědělo 100% (tj. 40) dotazovaných, kteří uvedli pedagogicko-psychologickou poradnu, z toho ještě 25% (tj. 10) doplňuje o speciálně pedagogické centrum.

Při podrobnějším zkoumání výsledků dotazovaných respondentů lze ještě poznamenat, že specifické poruchy učení se diagnostikují v pedagogicko-psychologických poradnách nebo ve speciálně pedagogických centrech na základě žádosti rodičů, kde je diagnostikují speciální pedagogové za spolupráce psychologů.

Spolupráce poradenského zařízení a školy

Pedagogicko-psychologické poradny mohou u některých jedinců doporučit individuálně vzdělávací plán, který zpracovává třídní učitel ve spolupráci s poradenským zařízením. Proto byla zařazena otázka, jak respondenti hodnotí spolupráci poradenského zařízení a školy.

hodnocení	celkem %
nevyhovující	5%
podprůměrné	5%
průměrné	65%
nadprůměrné	25%
vynikající	0%

Tabulka č.8: Spolupráce s poradenským zařízením

Při bližším rozboru položky, která souvisí s hodnocením spolupráce poradenského zařízení a školy, se došlo k závěru, že více než polovina (65%, tj. 26) dotazovaných hodnotí spolupráci jako průměrnou. Nevyhovující spolupráci označilo 5% (tj. 2) respondentů, průměrnou také 5% (tj. 2), 25% (tj. 10) respondentů považuje spolupráci za nadprůměrnou a vynikající spolupráci nezvolil žádný z respondentů.

Pokud se zaměříme na jednotlivé stupně základních škol, pak na I. stupni označilo jako nevyhovující spolupráci 5% (tj. 1) dotazovaných, podprůměrnou 0%, průměrnou spolupráci hodnotí 30% (tj. 6) a nadprůměrnou spolupráci označilo 15% (tj. 3) respondentů. Na II. stupni položku nevyhovující neoznačil žádný z respondentů, podprůměrnou spolupráci uvádí 5% (tj. 1), 35% (tj. 7) respondentů označilo spolupráci jako průměrnou a nadprůměrné hodnocení uvádí 10% (tj. 2) dotazovaných. Při podrobném rozboru této položky byl takový závěr, že někteří respondenti upřednostňují PPP v Mladé Boleslavi, s PPP v České Lípě nemají dobré zkušenosti.

2.6 Ověření předpokladů

P1: Lze předpokládat, že více než polovina dotazovaných je plně informována o problematice SPU.

Tento předpoklad byl ověřován položkou *zájem respondentů o problematiku SPU*, kde 60% (tj. 24) respondentů čerpá informace z odborné literatury, časopisů a internetových stránek, 25% (tj. 5) navštěvuje kurzy a semináře. Na otázku *zda je SPU trvalá* odpovědělo správně

67,5% (tj. 24) dotazovaných a *souvislost mezi dyslexií a výkonem v ostatních předmětech* vyhodnotilo správně 92,5% (tj. 37) respondentů. Podle mého názoru to, že dyslexie ovlivňuje i ostatní předměty patří k nejzákladnějším informacím z oblasti specifických poruch učení.

Předpoklad č. 1 verifikujeme.

P2: Lze předpokládat, že dotazovaní učitelé I. a II. stupně používají při práci s dětmi odlišné metody a pomůcky na reedukaci SPU.

Podle vyhodnocených dotazníků lze konstatovat, že na I. stupni ZŠ preferují respondenti (32,5%, tj. 13) percepčně reedukační cvičení, cvičení na prostorovou orientaci a koncentraci pozornosti, což je zřejmě dáno i tím, že se nestřídají na jednotlivé předměty, jsou se žáky po celou dobu vyučování a mají tedy více času na práci s nimi. Možná i z nedostatku času při vyučování volí 52,5% (tj. 21) respondentů II. stupně metodu doučování, kde jsou schopni (podle jejich slov) zajistit individuální přístup k žákovi. Je celkem logické, že se metody a pomůcky na jednotlivých stupních liší vzhledem k věku žáků.

Předpoklad č.2 verifikujeme.

Z metod používaných přímo v hodinách preferuje 30% (tj. 6) respondentů I. stupně práci s žákem podle jeho individuálních zvláštností, 15% (tj. 3) poskytne delší čas na práci a 55% (tj. 11) využívá názorných pomůcek, ústní zkoušení, doplňovací cvičení místo diktátu. Respondenti II. stupně volí ve 50% (tj. 10) ústní zkoušení před, doplňovací cvičení místo diktátu ve 20% (tj. 4) poskytnou žákovi delší čas na práci.

P3: Lze předpokládat, že méně než polovina respondentů hodnotí spolupráci s poradenským zařízením jako vyhovující.

Specifické poruchy učení vyžadují zohlednění při vzdělávání, a proto je důležitá spolupráce mezi školou a poradenským zařízením. To poskytuje poradenskou pomoc, pomáhá s tvorbou individuálně vzdělávacího plánu a stanovuje míru podpůrných opatření podle individuálních potřeb každého žáka. Právě individuálně vzdělávací plán je vytvořen na základě speciálně-pedagogického šetření, které poskytuje poradenské zařízení.

Podle vyhodnocených položek lze konstatovat, že 65% (tj. 26) respondentů uvedlo spolupráci s poradenským zařízením jako průměrnou, pouze 25% (tj. 10) hodnotí spolupráci jako vyhovující.

Předpoklad č. 3 verifikujeme.

Z vyhodnocených položek vyplývá, že je potřeba zkvalitnit spolupráci mezi školou a poradenským zařízením a domnívám se, že k lepší spolupráci by přispělo působení samotného speciálního pedagoga na půdě základní školy.

V současnosti se nabízí celá řada poradenských zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra), ze kterých si mohou rodiče i učitelé vybrat a mají možnost porovnat „kvalitu služeb“. To nakonec dokládá i výše vyhodnocená položka zaměřená na spolupráci poradenského zařízení a školy. Dotazovaní respondenti, kteří mají nějaké zkušenosti s PPP v České Lípě v současnosti preferují spolupráci s poradenským zařízením v Mladé Boleslavi. Podle dotazovaných respondentů poskytuje kvalitnější závěry ze speciálně-pedagogického šetření, doporučují konkrétní podpůrná opatření.

2.6 Shrnutí průzkumu

Po vyhodnocení všech předchozích položek lze konstatovat, že byly zodpovězeny všechny otázky, na které se průzkum zaměřil: zájem o problematiku poruch učení, jaké metody a pomůcky se při práci s žáky s SPU používají, jaká je spolupráce školy a poradenského zařízení. Tyto otázky směřovaly k potvrzení nebo vyvrácení stanovených předpokladů, ke kterým jsem došla na základě studia odborné literatury, časopisových a internetových materiálů.

Z celkového průzkumu vyplynulo nerovnoměrné zastoupení mužů a žen. Na jednotlivých školách jsou převážně zaměstnány ženy, průzkum ukázal 72,5 % (tj. 29). Dále z vyhodnocených položek vyplynula věková hranice dotazovaných respondentů, která se u 45% (tj. 18) dotazovaných pohybuje v rozmezí 30-40 let. Výpočtem mediánu vyšla hodnota 35. Dalším podstatným zjištěním bylo nedostatečné pedagogické vzdělání u dotazovaných respondentů, které je tolik důležité při práci se žáky s SPU. Při podrobnějším vyhodnocení položek lze konstatovat, že ze 45% (tj. 18) 20% (tj. 8) dotazovaných respondentů se středoškolským vzděláním studuje v současnosti vysokou školu. Tito zároveň uvádí, že ke studiu je přivedl zájem o problematiku SPU a zvýšení kvalifikace. U většiny dotazovaných respondentů vyžaduje zvyšování kvalifikace a účast na seminářích a kurzech zabývajících se SPU i zaměstnavatel. Je důležité si uvědomit, že v posledních letech došlo k nárůstu počtu žáků s poruchou učení a každý pedagog by měl vědět, jak s těmito dětmi správně pracovat. Je právě na řediteli školy, aby vytvářel optimální podmínky pro integraci

žáků ve škole. Znalost problematiky je základem porozumění žáka ze strany učitele. V současnosti 20% (tj. 8) dotazovaných respondentů zvyšuje kvalifikaci studiem na vysoké škole, 60% (tj. 24) dotazovaných čerpá informace z odborné literatury, které poté konzultuje s kolegy. Jen velmi malá část průzkumného vzorku (konkrétně 15%, tj. 6) navštěvuje kurzy a semináře zaměřené na problematiku specifických poruch učení. Podle Malimánkové (2007), Matějčka (1995) i Mertina (2008) přispívá znalost problematiky k rozvoji žákových dovedností, učitel přistupuje k dítěti citlivě, a proto je potřeba tyto znalosti prohlubovat.

Další důležitá informace vyplynula z položky, která hledala odpověď na otázku, zda se dyslexie vyskytuje u dotazovaných respondentů v příbuzenském vztahu. Vlastní zkušenost s dítětem s SPU je velmi přínosná nejen proto, že pedagog vyhledává více a více informací, ale i proto, že žáka s poruchou učení lépe chápe, dokáže se do něj vcítit. Jak vyplynulo z vyhodnocených položek respondentů I. a II. stupně (u nichž se objevila SPU v příbuzenstvu) volí 52,5% (tj. 21) názorné pomůcky, 30% (12) pracuje se žákem podle jeho individuálních potřeb a zároveň si 92,5% (37) uvědomuje souvislost mezi dyslexií a výkonem v ostatních předmětech.

Učitel by měl pamatovat na vhodné metody a pomůcky, které může žák při vyučování využívat. Během průzkumu se zjistilo, že respondenti I. a II. stupně využívají během práce s žáky různých pomůcek a metod. Učitelé II. stupně volí formu doučování, která umožňuje individuální přístup k žákovi. Je potřeba si ale uvědomit, že žák s SPU potřebuje pomoc během celého vyučování a nejen po něm. Pedagogové I. stupně uvádějí perцепčně-reedukační cvičení, cvičení zaměřená na prostorovou orientaci a koncentraci pozornosti (najdeme i v publikacích Kucharské 1995 a Matějčka 1995), která provádějí v rámci výuky. Nestřídají se na jednotlivé předmět a mají více času na práci s dětmi. K činnostem ve vyučování se pojí i nadstandardní práce pedagogů, která probíhá o přestávkách nebo po vyučování. Kromě výše jmenovaných metod používají respondenti I. a II. stupně zároveň i metody ve výuce doporučené poradenským zařízením, konkrétně doplňovací cvičení místo diktátu, ústní zkoušení, dostatek času na práci, činnost podle individuálních zvláštností jedince (doporučují i Michalová 2004 a Jucovičová, Žáčková 2008). Je potřeba si uvědomit, že metody a pomůcky na reedukaci specifických poruch učení jsou voleny podle individuálních zvláštností jedince, tedy i věku, a proto se na I. stupni používají respondenti při výuce odlišné metody od respondentů II. stupně.

Z celkového průzkumu vyplynulo, že více než polovina respondentů je plně informována

o této problematice: 92,5% (tj. 37) si uvědomuje souvislost mezi dyslexií a výkonem v ostatních předmětech, 67,5% (tj. 27) odpovědělo správně na otázku, zda je SPU trvalá a 60% (tj. 24) dotazovaných preferuje samostudium formou odborné literatury, internetu. Tito respondenti také své zkušenosti z praxe a informace získané z odborné literatury konzultují se svými kolegy.

Průzkum se dále zabýval hodnocením spolupráce školy a poradenského zařízení. Při integraci žáka do běžných škol, při tvorbě individuálně vzdělávacího plánu je spolupráce těchto zařízení velmi důležitá. Z vyhodnocených položek vyplynulo, že 65% (tj. 26) respondentů spolupracuje s poradenským zařízením, ale tuto spolupráci hodnotí jako průměrnou, pouze 25% (tj. 10) hodnotí spolupráci jako vyhovující. V současnosti se nabízí celá řada poradenských zařízení, ze kterých si mohou vybrat nejen učitelé, ale i rodiče.

Závěr

Předložená bakalářská práce se zabývá problematikou specifických poruch učení na I. a II. stupni základních škol v Mimoní a Jablonném v Podještědí.

Cílem práce bylo zmapovat problematiku specifických poruch učení a zjistit, jaká je informovanost pedagogů o SPU ve vybraných základních školách, jaké metody a pomůcky se používají při práci s dětmi na I. a II. stupni ZŠ a jak spolupracuje škola s poradenským zařízením. Metodou, která dopomohla k dosažení stanoveného cíle v průzkumu byla v teoretické části analýza sekundárních zdrojů, která zároveň posloužila jako podklad pro vyvození předpokladů praktické části bakalářské práce.

Teoretickou část tvoří tři větší kapitoly, které jsou základem pro část praktickou. Konkrétně se jedná o školský systém (zde je podrobněji rozepsána legislativa vztahující se k problematice SPU, diagnostika důležitá pro tvorbu individuálně vzdělávacího plánu, který zabezpečuje integraci žáků a individuálně vzdělávací plán, kdo se podílí na jeho tvorbě, k čemu slouží), pojmy a definice (zde je nastíněna historie poruch učení, definice jednotlivých poruch a příčiny) a poslední část se věnuje reedukaci (význam slova reedukace, zdůvodnění důležitosti reedukace a zásady, které je nutno při reedukaci dodržovat). Na základě teoretické části byl stanoven výzkumný problém pro část praktickou, který byl zformulován do jednotlivých otázek týkajících se informovanosti pedagoga o problematice SPU, pomůcek a metod používaných při vzdělávání žáků a spolupráce pedagogů s poradenským zařízením.

V praktické části byl jako metoda průzkumu zvolen kvalitativní sběr dat založený na jednoduchém třídění. Technikou sběru dat byl dotazník vlastní konstrukce na vybraném vzorku dotazovaných respondentů, kterými byli učitelé I. a II. stupně základních škol v Mimoní a Jablonném v Podještědí. Před samotným průzkumem proběhla pilotáž na vybraném vzorku respondentů k ověření srozumitelnosti jednotlivých položek. Hned v začátku přípravy praktické části se vyskytla úskalí v podobě nevrácených dotazníků. Navrácení všech dotazníků nezaručil ani osobní kontakt s respondenty – z rozeslaných šedesáti se jich vrátilo pouze čtyřicet.

Průzkumem se prokázalo, že na základních školách je zaměstnáno větší procento žen než mužů (konkrétně 72,5% ,tj. 29 žen). Výsledky průzkumného šetření dále poukázaly na nedostatečné vzdělání pedagogů, kde 45% (tj. 18) má pouze středoškolské vzdělání. Těmto pedagogům často chybí základní znalosti o problematice SPU, které jsou tolik důležité

pro práci s těmito žáky. Lepších znalostí o problematice SPU dosahují učitelé I. stupně, což koresponduje s výsledky výzkumu Michalové, Pešatové (2011).

Z průzkumu zároveň vyplynulo, že respondenti I. a II. stupně ZŠ používají odlišné metody a pomůcky na reedukaci SPU, které volí s ohledem na individuální zvláštnosti každého jedince.

Dále se průzkumem zjistilo, že u 55% (tj. 22) respondentů se SPU vyskytuje v příbuzenském vztahu, což pozitivně ovlivňuje učitelův přístup k žákovi. Dochází ke shodě se zjištěními Michalové, Pešatové (2011), které výzkumem prokázaly, že pokud je pedagog konfrontován s dítětem s SPU nejen z pozice učitele, ale i z pozice rodiče, blízkého příbuzného, snadno se vžívá do osobnosti svých žáků a lépe chápe každodenní strasti jejich rodičů.

Výsledky průzkumu bakalářské práce nelze generalizovat, týkají se pouze uvedeného vzorku.

Přínosem bakalářské práce bylo obohacení teoretických poznatků z oblasti problematiky specifických poruch učení, které tvoří základnu pro obor speciální pedagogiky. Tyto poznatky jsou dobře využitelné i v pedagogické praxi.

Návrh opatření

Na základě výše shrnutých zjištění lze navrhnout následující opatření:

1) Speciálně pedagogická

Přítomnost speciálního pedagoga na každé škole by přispěla ke zkvalitnění spolupráce mezi školou a poradenským zařízením a zároveň by se zvýšila informovanost pedagogů o specifických poruchách učení. Učitelé by mohli se speciálním pedagogem konzultovat vhodné metody a postupy u jednotlivých žáků.

Vzhledem k nedostatečné kvalifikaci dotazovaných by bylo vhodné zajistit pravidelné odborné přednášky pro pedagogy jednotlivých stupňů základních škol. Tuto činnost by mohl zajišťovat speciální pedagog (ve spolupráci s PPP), který by vycházel především z konkrétních problémů z praxe.

2) Psychologická opatření

Přítomnost školního psychologa na ZŠ, který by poskytoval včasnou podporu žákům při jejich obtížích, řešil klima třídy, školy, pomáhal by tvořit dobrý vztah mezi učitelem

a žákem. Konzultace s psychologem přímo ve škole by byla přínosná při řešení individuálních problémů žáka i pro pedagoga.

3) Sociální opatření

Snížení počtu žáků ve třídách, kde by mohl učitel uplatnit individuální přístup a přizpůsobit reedukační metody individuálním potřebám každého jedince. Vhodné reedukační metody by přispěly ke zlepšení obtíží žáka ve škole a klimatu v rodině.

Pokud je žák s SPU ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, zajistí učitel v případě potřeby vedle spolupráce školy s rodinou či psychologem i spolupráci se správou sociálního zabezpečení. Ta by se finančně podílela na podpoře žáků při vzdělávání (nákup pomůcek do ZŠ).

Seznam použité literatury

Deník.cz. *Prezident má zvýšit prestiž učitelů*, 2008. [online].[vid. 2013-02-10]. Dostupné z: http://www.denik.cz/z_domova/prezidenti20080128.html.

Dyspraxia Symptoms. *Weak cognitive Skills Are Cause of Learning Disabilities*, 2012. [online].[vid. 2012-07-04]. Dostupné z: <http://dyspraxiasymptoms.com/weak-cognitive-skills-are-cause-of-learning-disabilities>

FORUM – časopis UK. *Průzkum učitelů: Učitelství nemá prestiž, studium je nedocenené*, 2012. [online].[vid. 2013-02-10]. Dostupné z : <http://www.cuni.cz/IFORUM-13886.html>.

HENDL, Jan 2006. *Přehled statistických metod zpracování: analýza a metaanalýza dat*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-123-9.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.

KIRBYOVÁ, Amanda, 2000. *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-424-9.

MALIMÁNKOVÁ, Marie 2007, *Učitelé se málo smějí aneb vyjděme vstříc žákům s poruchami učení*. Rodina a škola . č.7 ročník LIV. Praha: Portál. ISSN 0035-7766.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1995. *Dyslexie specifické poruchy učení*. 3. rozš. vyd. Jinočany: HaH. ISBN 80-85787-27-X.

MICHALOVÁ, Zdeňka 2002. *Jak pracovat s dyslektiky*. Rodina a škola. Ročník XLIL. Praha: EL. ISSN 0035-7766

MICHALOVÁ, Zdena, 2004. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. rozš. vyd. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. ISBN 80-7311-021-0.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2008. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: TUL. ISBN 978-80-7372-318-7.

MICHALOVÁ, Zdeňka, PEŠATOVÁ, Ilona, 2011. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. 1. vyd. Liberec: TUL. ISBN 978-80-7372-815-1.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2011. *Reedukace a kompenzace dyslexie, dysgrafie, dasortografie*. 1. vyd. Liberec: TUL. ISBN 978-80-7372-744-4.

Miler'Childrens'Subspeciality Group. *Learning Disabilities*. 2011. [online].[vid. 2012-07-04]. Dostupné z: <http://www.mcsgkids.com/autism-treatments.html>

MERTIN, Václav, 2008. *Umíme motivovat*. Rodina a škola. č. 5.ročník LV. Praha: Portál. ISSN 0035-7766.

Pedagog szkolny. *Dysleksja*. 2012. [oline].[vid. 2012-07-21]. Dostupné z: http://pedagog szkolny.pl/viewpage.php?page_id=14

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta, 2007. *Mařenko, řekni Ř. Aby to dětem dobře mluvilo*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2353-2.

PIPEKOVÁ, Jarmila 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.

POKORNÁ, Věra, 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.

RESPEKT. cz. *Jak zvýšit prestiž učitelů*. 2013. [online].[vid. 2013-02-10]. Dostupné z: <http://respekt.ihned.cz/komentar/c1-59330420-jak-zvysit-prestiz-ucitelu>.

SKUTIL, Martin et., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SWIERKOZSOVÁ, Jana, 2005. *Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení)*. 1. vyd. Ostrava: REPRONIS. ISBN 80-1368-042-4.

Směrnice MŠMT č.j.: 13 710/2001[vid. 2012-09-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>

UČITELSKÉ NOVINY. *Učitelská prestiž*. 2011. [online].[vid. 2013-02-10]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6063>,

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana, 2007. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.

Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011,[vid. 2012-08-03]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011, [vid. 2012-08-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>

WELCH, Tatiana 2010, *Dyslektici? Mohou být nejnadanější ve třídě*. Rodina a škola. Č.3. ročník LVII. Praha: Portál. ISSN 0035-7766.

ZELINKOVÁ, Olga, 2006. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. ISBN 80-7311-022-9.

ZELINKOVÁ, Olga, 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, Olga, 1994. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-038-3.

Zákon č.472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011,[vid. 2012-08-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>